



Os Poderes do Conselho Pedagógico: breve ensaio sobre
um processo de mudança na gestão da Escola Pública

UMinho | 2011



Alfredo Jorge Salazar Rodrigues de Oliveira

**Os Poderes do Conselho Pedagógico:
breve ensaio sobre um processo de
mudança na gestão da Escola Pública**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alfredo Jorge Salazar Rodrigues de Oliveira

**Os Poderes do Conselho Pedagógico:
breve ensaio sobre um processo de
mudança na gestão da Escola Pública**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Fernanda dos Santos Martins

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este trabalho, apesar do seu carácter individual, não resulta do trabalho de uma só pessoa. Nesta fase de conclusão, após dois anos de enriquecimento pessoal, é de justiça lembrar as pessoas que tiveram um contributo significativo para a realização e apresentação desta investigação.

Numa fase inicial, os professores que foram incentivando a minha matrícula no mestrado.

Durante o primeiro ano, na Universidade do Minho, agradeço o apoio e o incentivo de todos os meus colegas de mestrado. Sem dúvida, uma turma solidária que se revelou importante para a minha inscrição na realização desta dissertação.

Os docentes deste primeiro ano excederam as minhas expectativas. A qualidade das suas apresentações permitiu abrir alguns caminhos que conduziram a este trabalho.

A Professora Maria Fernanda dos Santos Martins foi uma orientadora sempre presente e com um espírito crítico revelador de um conhecimento profundo da temática em causa. Teve, sem dúvida, um papel preponderante na consecução desta investigação.

O Director da Escola Fénix e os coordenadores de Departamento merecem um agradecimento especial, pela total disponibilidade e pela qualidade das suas entrevistas. Ao primeiro, agradeço ainda a abertura da escola que dirige, para a realização do estudo de caso, sem colocar qualquer tipo de condicionamento. Uma palavra de apreço para os restantes docentes da escola pela colaboração na realização do inquérito por questionário.

Não posso esquecer os amigos que foram sacrificados em virtude do meu distanciamento face aos projectos que desenvolvemos em conjunto e que tiveram de ficar um pouco à margem.

Finalmente, à minha família que sempre apoiou e incentivou a concretização dos meus objectivos, em especial à Zé, à Catarina e ao Francisco.

Os poderes do Conselho Pedagógico: breve ensaio sobre um processo de mudança na gestão da escola pública

RESUMO

Vive-se num tempo em que a produção de informação ultrapassa largamente a possibilidade de assimilar e reflectir sobre a mesma. Esta realidade tem eco nas escolas. As sucessivas alterações legislativas e as novas exigências colocadas aos docentes enquanto profissionais não lhes dão grande margem para parar e analisar o que lhes está a acontecer. Esta investigação, nesta perspectiva, resultou de uma necessidade de proceder a uma reflexão sobre o caminho que a escola pública portuguesa tem vindo a tomar, no que se refere à sua gestão. De um modo mais específico, uma investigação sobre o Conselho Pedagógico de uma escola pública portuguesa, focalizada no período temporal entre a vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e do Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, enquadrou-se perfeitamente nos nossos intentos.

O estudo de caso agora apresentado, realizado a partir de uma perspectiva sociológica e organizacional, designadamente de duas concepções de organização, permite a interpretação do modo de funcionamento deste órgão pedagógico e, consequentemente, da própria escola. A partir de uma focalização sobre os novos procedimentos de designação dos coordenadores de Departamento e evocando o modelo racional-burocrático e o modelo político, apresentam-se os processos de passagem de um órgão colegial representativo dos seus pares em resultado de um processo eleitoral, para um processo onde o Director tem a legitimidade formal de designar os coordenadores de Departamento. Interpretar do ponto de vista da sociologia das organizações as racionalidades e as lógicas de acção que conduziram a estas modificações é a âncora que sustenta e atravessa a investigação agora apresentada.

No que diz respeito à organização do trabalho, este encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro apresenta a escola como organização e os modelos convocados. O segundo expõe a evolução dos normativos até à publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, dando ênfase à análise crítica de diversos investigadores da área da educação. O terceiro capítulo apresenta e reflecte sobre os dados recolhidos no estudo de caso efectuado. No estudo de caso, recorreu-se a diferentes técnicas de recolha de dados, concretamente à entrevista semi-directiva e ao inquérito por questionário. Destaca-se a realização de entrevistas aos coordenadores de Departamento, ao Director da escola e a aplicação de um inquérito por questionário aos docentes da escola.

No final, a confirmação das hipóteses avançadas no início desta dissertação leva-nos a concluir que as alterações legislativas têm conduzido os coordenadores de Departamento e o Conselho Pedagógico a uma perda de autonomia e de poder pedagógico no interior da escola.

The powers of the Pedagogical Council: a brief essay on a process of change in the management of public school

ABSTRACT

We live in a time when the production of information far exceeds the ability to assimilate and reflect on it. This reality is echoed in schools. Successive legislative changes and new demands placed upon teachers as professionals do not give them much room to stop and analyze what is happening to them. Under this perspective, this research resulted from a need to step back and reflect on the path Portuguese public school is taking as regards its management. More specifically, an investigation of the Pedagogical Council of a Portuguese public school, focused on the time period between the duration of the Decree-Law No. 115-A/98 of May 4 and the Decree-Law No. 75/2008 of April 22, fitted our purposes perfectly.

The case study now presented, conducted from a sociological and organizational perspective, specifically from the standpoint of two organization conceptions, allows interpretation of the way in which this pedagogical body works and, consequently, of the organization and functioning of the school. By focusing on what happened to Department coordinators and evoking the rational-bureaucratic model and political model, we present the process of transition from a collegiate body representing their peers as a result of an election process to a process where the Director has the formal legitimacy of designating Department coordinators. Interpreting, from the standpoint of the sociology of organizations, the rationalities and the action logics that led to these changes is the anchor that sustains this research throughout.

Regarding the organization of the paper, it is divided into three chapters. The first presents the school as an organization and the models used. The second explains the evolution of the regulations until the publication of Decree-Law No. 75/2008, with an emphasis on the critical analysis by several researchers in the field of education. The third chapter presents and reflects on the data collected in the case study conducted. In the case study, we used different data collection techniques, namely semi-directive interviews and questionnaire surveys. We highlight the interviews carried out with the Department coordinators, the school principal, and the questionnaire survey completed by school teachers.

In the end, the confirmation of the hypotheses advanced earlier in this paper leads us to the conclusion that the legislative changes have resulted in the Department coordinators' and Pedagogical Council's loss of autonomy as well as pedagogical power within the school.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice Geral

Índice de Esquemas

Índice de Quadros

Índice de Gráficos

Introdução	1
1. Tema de investigação e sua justificação	3
2. Construção da problemática e da pergunta de partida	4
3. Formulação das hipóteses teóricas	5
4. Considerações metodológicas e técnicas de investigação	6
5. A organização do trabalho e os modelos convocados.....	7
 CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE DO CONSELHO PEDAGÓGICO	11
1. A escola como organização.....	13
2.1 Abordagem à luz do modelo burocrático–racional	18
2.2 Abordagem à luz do modelo político	23
 CAPÍTULO II - O CONSELHO PEDAGÓGICO EM RETROSPECTIVA NO PLANO NORMATIVO	35
1. A gestão democrática: do Decreto-lei n.º 176/74, de 29 de Abril, ao Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro	37
2. O Conselho Pedagógico na década de 80	42
2.1 O Conselho Pedagógico à luz do Decreto-lei n.º 376/80, de 12 de Setembro	42
2.2 O Conselho Pedagógico no Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho	43
2.3 A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Conselho Pedagógico nos documentos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo	44
2.4 A transição para os anos 90: o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro	50
3. O Conselho Pedagógico à luz do Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio.....	52

4. Do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril..	55
4.1 O Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.....	55
4.2 O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	58
CAPÍTULO III – UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA	69
1. O espaço geográfico em que se insere a escola	71
2. Caracterização da escola	74
3. Estudo de Caso	77
4. Técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimento de análise	79
4.1 O Director entre a escola e o Ministério da Educação.....	87
4.2. Processo de nomeação dos coordenadores de Departamento e eleição dos coordenadores de Secção	94
4. 3. Conselho Pedagógico: perda de autonomia sem conflito	97
4. 4. Competências do Conselho Pedagógico em trânsito para o Director.....	112
4. 5. A importância do Conselho Pedagógico na gestão da escola	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
Bibliografia referenciada	137
Bibliografia consultada.....	140
Legislação referenciada	143
Outros Documentos	143
APÊNDICES	145
Apêndice I - Caracterização da composição e principais competências do Conselho Pedagógico: do Decreto-lei n.º 176/74, de 29 Abril ao Decreto-lei n.º75/ 2008, de 22 de Abril.....	147
Apêndice II – Guião das entrevistas.....	156
Apêndice III – Transcrição das entrevistas.....	160
Apêndice IV – O Inquérito por questionário.....	194
Apêndice V – Cartografia relativa aos inquéritos	200
Apêndice VI – Governos Pós 25 de Abril (Primeiro Ministro e Ministro da Educação) e Presidentes da República	211

Índice de Esquemas

Esquema n.º 1 - Processo de Investigação	7
------------------------------------------------	---

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Uma tipologia dos modelos organizacionais convocados	34
Quadro n.º 2 - Estrutura etária da população residente entre 1991 e 2001	72
Quadro n.º 3 - Relação dos entrevistados	83
Quadro n.º 4 - Síntese das dimensões convocadas para a compreensão da problemática em análise	86

Índice de Gráficos

Figura n.º 1 - Crescimento populacional, em percentagem, nas últimas seis décadas	71
Figura n.º 2 - Taxa de abandono escolar, 1991 e 2001	73
Figura n.º 3 - Aplicação do inquérito por questionário na Escola Fénix.....	82
Figura n.º 4 - A presidência do Conselho Pedagógico obrigatoriamente atribuída ao Director da escola retira poder aos professores do referido Conselho	89
Figura n.º 5 - No Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os coordenadores de Departamento eram eleitos entre os pares e no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Director passou a designar esses coordenadores. Concorda com essa alteração?	96
Figura n.º 6 - O processo de designação dos coordenadores de Departamento é uma forma de centralização de poderes na figura do Director de escola	102
Figura n.º 7 - A designação dos coordenadores de Departamento pelo Director da escola motivou descontentamento junto dos professores.....	103
Figura n.º 8 - A mudança introduzida, na designação dos coordenadores de Departamento, vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos	105
Figura n.º 9 - O processo de designação dos coordenadores pelo Director da escola retira autonomia ao funcionamento do Conselho Pedagógico.....	107
Figura n.º 10 - O Conselho Pedagógico tem vindo a perder poderes em detrimento do órgão de gestão das escolas (Director)?	113
Figura n.º 11 - Das seguintes áreas indique as que deveriam, predominantemente, pertencer ao âmbito de actuação do Conselho Pedagógico e as que deveriam estar sob a alçada do Director	115
Figura n.º 12 - Quais as competências que mais valoriza em termos do Conselho Pedagógico	116
Figura n.º 13 - Quais as competências que excluiria do Conselho Pedagógico	117
Figura n.º 14 - Classifique os seguintes órgãos por ordem de importância pedagógica que lhes atribui dentro da sua escola.....	120
Figura n.º 15 - A minha participação, no interior do Conselho Pedagógico, é geralmente passiva.....	123
Figura n.º 16 - Sinto o Conselho Pedagógico como um órgão de partilha e reflexão colegial em matérias pedagógicas	124

1. TEMA DE INVESTIGAÇÃO E SUA JUSTIFICAÇÃO

A publicação, em 21 de Dezembro, do Decreto-lei n.º 735-A, do ano da revolução em Portugal, é um marco na história da administração e gestão da escola pública em Portugal. A publicação deste normativo, num período de grande efervescência revolucionária nas escolas, vai permitir a criação do Conselho Directivo, do Conselho Administrativo e também do Conselho Pedagógico. Desde esse período até aos dias de hoje que a organização e funcionamento do Conselho Pedagógico (que chegou a marcar e a individualizar a escola pela sua forma de actuação) foi sofrendo alterações que vão provocando significativas mudanças nas suas competências e concomitantemente no seu âmbito de actuação. A sua importância no campo da organização da acção da escola não pode estar dissociada dessas oscilações legislativas.

A referência a este período histórico justifica-se pelo facto de que não é possível estudar o Conselho Pedagógico sem compreender a sua génese e a sua evolução.

Sem esquecer esta análise ou perspectiva histórica que nos parece extremamente pertinente, é nossa intenção delimitar o período temporal legislativo que se pretende investigar. Assim, será analisado, a partir de uma perspectiva sociológica e organizacional, o Conselho Pedagógico desde a publicação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio à publicação do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril.

O facto de privilegiarmos um período temporal mais recente justifica-se em virtude de os dois decretos-lei referidos retratarem duas concepções, veremos se completamente antagónicas, que implicaram e implicam formas diferentes na organização e funcionamento do Conselho Pedagógico com reflexos noutras estruturas da escola. Compreender estes aspectos do ponto de vista da sociologia das organizações é nosso propósito, evocando, para tal, o modelo racional-burocrático e o modelo político.

Clarificar este “cantinho do universo que se pretende isolar e estudar”, como escrevem Thord Erasmie e Lício Lima (1989:99)¹, tem uma relação directa com a nossa experiência profissional, não o podemos negar. Termos sido um agente activo no Conselho Pedagógico para além de uma década impele-nos para o desenvolvimento desta investigação. O facto de vivermos estas transformações e verificarmos o esvaziamento ou as novas centralidades do poder na escola, nos últimos anos, faz-nos sentir a necessidade

¹ Neste trabalho, os autores serão referenciados na sua primeira vez com o nome e apelido, nas subseqüentes citações, somente será referenciado o apelido.

de avançar pela abordagem sociológica dessas mudanças no Conselho Pedagógico e as implicações dessas alterações na organização escolar.

Esta investigação justifica-se também pela necessidade de interpretar as racionalidades e as lógicas de acção que estiveram e estão subjacentes nas alterações legislativas, sempre com um claro propósito de contribuir para uma compreensão destas realidades.

Finalmente, será relevante tentar contribuir para uma desocultação entre o que foi e é legislado e a realidade vivida na escola, revelar o que Licínio Lima classifica como "infidelidades normativas" (1998:176).

2. CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DA PERGUNTA DE PARTIDA

Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1998) referem que uma boa pergunta de partida deve obedecer a três critérios que exemplifica: qualidades de clareza, qualidades de exequibilidade e qualidades de pertinência. Bruce Tuckan defende que existem quatro critérios para "avaliar a definição do problema: a situação, a clareza, a perfeição e a exactidão" (2005:545). Por sua vez, Erasmie e Lima (1989:15) referem que um passo adequado será levantar algumas questões de investigação. "Formular perguntas é um elemento muito importante do processo de investigação", até porque, como estes mesmos autores acrescentam, "Sem questões claras não existe qualquer base para a investigação" (*idem*: 95).

Neste enquadramento, entendemos formular as seguintes questões que sustentam a nossa investigação:

Que lógicas estão subjacentes às mudanças legislativas relativamente à forma de designação dos coordenadores de Departamento?

Quais os trâmites seguidos para a definição dos critérios que suportaram a nomeação dos representantes dos Departamentos no Conselho Pedagógico pelo Director?

Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral/democrático desses representantes para um de nomeação pelo Director?

Como se caracteriza a participação dos docentes do Conselho Pedagógico na tomada de decisões das políticas seguidas pela escola?

Como se articula o Coordenador de Departamento enquanto elemento do Conselho Pedagógico e os docentes que constituem as diferentes Secções do Departamento?

3. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES TEÓRICAS

Perante as questões elaboradas, podemos avançar com algumas hipóteses, tendo presente que estas servirão de “guia ao desenvolvimento dum plano de investigação”, tal como referem Erasmie e Lima (1989:97), acrescentando que a “hipótese deve ser testável, enunciar relações entre variáveis, alcance limitado, coerente com os factos conhecidos, exprimir-se em termos simples, testada num período de tempo razoável” (*idem*:97).

Partindo do pressuposto que a nova forma de designação do Coordenador de Departamento cumpre outras finalidades para além do que está previsto nos normativos, avançamos com diversas hipóteses de trabalho. A formalização destas hipóteses permite ao investigador uma melhor “compreensão dos fenómenos observáveis” como refere Quivy e Campenhoudt (1998:119) que considera, ainda, que uma verdadeira investigação só sobreviverá se girar à volta de uma ou várias hipóteses.

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome” (*ibidem*).

H1. As alterações legislativas resultam de uma lógica gerencialista e de uma racionalidade tecnocrática da administração escolar.

H2. O processo que conduziu à alteração legislativa relativa à forma da designação dos coordenadores de Departamento obedeceu a uma lógica desconcentradora da administração escolar.

H3. As alterações legislativas trouxeram novas dinâmicas de poder mobilizadas pelos docentes em contexto organizacional e escolar.

H4. As alterações legislativas têm levado os coordenadores de Departamento e o Conselho Pedagógico a uma perda de autonomia e de poder pedagógico no interior da escola.

4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta os objectivos referidos para este trabalho, o plano de investigação para atacar os problemas apontados seguiu uma metodologia inserida no paradigma qualitativo.

Inicialmente, desenvolvemos o estudo privilegiando a análise da política educativa portuguesa tendo presente a legislação produzida referente ao Conselho Pedagógico desde a sua criação até à actualidade, dando mais ênfase, como já foi referido, ao período referente à aplicação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, até às implicações produzidas pela entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. De seguida, procedemos ao estudo das dinâmicas e funcionamento do Conselho Pedagógico, a partir de uma perspectiva sociológica e organizacional, na vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98 e do Decreto-lei n.º 75/2008. Finalmente, privilegiámos o estudo de caso num estabelecimento de ensino secundário do ensino público, denominado Escola Fénix².

No sentido de procedermos ao levantamento dos dados necessários e significativos à elaboração do estudo, apostámos na pesquisa documental, entrevistas e inquérito por questionário, como técnicas e instrumentos privilegiados.

Atendendo a que estudamos a génese e evolução do Conselho Pedagógico, foi privilegiada a análise de conteúdo, com a leitura da legislação produzida sobre esta matéria, de documentação diversa dos diferentes momentos temporais e, naturalmente, bibliografia referente a esta temática.

O Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Contrato de Autonomia mereceram uma atenção cuidada sem esquecer os diferentes Planos Anuais de Actividades. Para além dos documentos anteriormente referidos, e sempre que tal foi possível, fizemos a análise de outros documentos e a recolha de outras informações que permitiram a caracterização da realidade educativa.

Outra das técnicas de recolha de dados que utilizámos foi a entrevista, pois possibilitou um maior grau de profundidade na produção dos discursos e na análise dos

² A escolha do nome Fénix para a escola alvo do nosso estudo de caso prendeu-se com o facto de no ano lectivo da realização deste estudo a escola ter sido objecto de uma total remodelação. Assim, socorremo-nos da mitologia grega e do pássaro que, quando morria, entrava em auto-combustão e, passado algum tempo, renascia das próprias cinzas. É esse renascer que também pode ser transportado para as mudanças provocadas na escola entre a vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98 e a sua passagem para o Decreto-lei n.º 75/2008 que nos leva a esta designação.

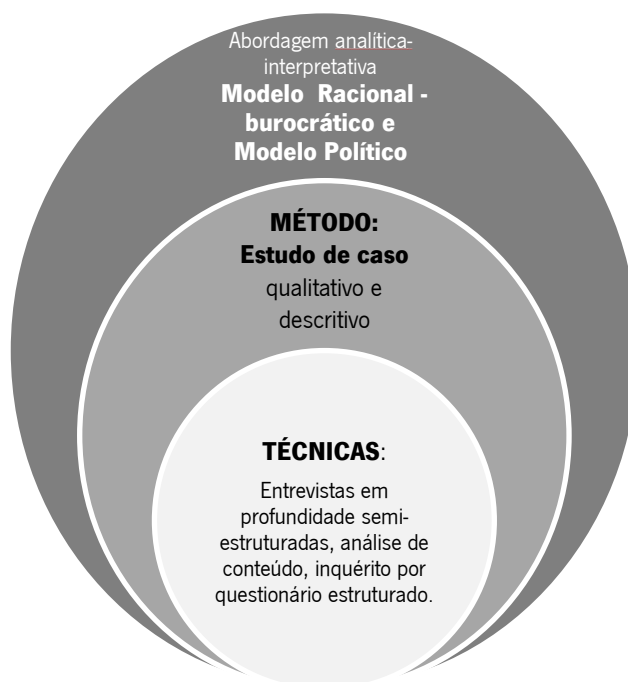
dados recolhidos. Recorremos a entrevistas semi-estruturadas realizadas ao Director e aos coordenadores dos Departamentos Curriculares.

Foi ainda aplicado um inquérito por questionário com questões predominantemente fechadas para estudar as racionalidades que sustentam a postura dos docentes relativamente ao significado por eles atribuído às modificações na organização do Conselho Pedagógico.

Como já referimos, a análise de conteúdo e análise documental foi complementada com a triangulação dos dados, pois, geralmente, os documentos oficiais, nomeadamente as actas, não revelaram a situação real, principalmente quando os assuntos são mais discutidos e sentidos pelos diferentes actores.

Deste modo, podemos sintetizar esta clarificação conceptual, seguida nesta investigação, da seguinte forma:³

Esquema n.º 1 - Processo de Investigação



5. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E OS MODELOS CONVOCADOS

Este trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo I tem como designação "A construção de um modelo de análise do Conselho Pedagógico". É apresentada a escola como organização, bem como os modelos convocados e que nos

³ Trata-se de um esquema conceptual criado a partir de Quivy & Campenhoudt (2008:145) e de um outro esquema apresentado por Leonor Torres na unidade curricular Metodologia da Investigação e Administração Educacional, no ano de 2009/2010, inserida no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional.

vão orientar no estudo do Conselho Pedagógico e na determinação das relações de poder com o órgão de gestão. O modelo burocrático-racional e o modelo político serão os modelos de análise organizacional através dos quais pretendemos analisar o Conselho Pedagógico na organização escolar.

No Capítulo II, intitulado o “O Conselho Pedagógico em retrospectiva no plano normativo”, será apresentada uma evolução dos normativos desde o 25 de Abril de 1974 até à publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Será dada especial ênfase ao período que medeia entre a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, até ao já referido Decreto-lei n.º 75/2008. Este estudo será enquadrado no ponto de vista do poder político e da análise crítica de diversos investigadores da área da educação. As sucessivas alterações legislativas introduzidas ao funcionamento e organização do Conselho Pedagógico serão referenciadas e analisadas neste segundo capítulo.

O Capítulo III, “Um Estudo de Caso numa Escola Secundária”, será dedicado à apresentação e análise dos dados recolhidos na Escola Fénix, alvo do nosso estudo de caso. Será apresentada a justificação da metodologia qualitativa e as razões que nos levaram a apostar nas entrevistas, no inquérito por questionário e na análise documental como técnicas e instrumentos de recolha de dados. Neste espaço apresentaremos a respectiva caracterização da escola e terminaremos com a apresentação e discussão dos dados recolhidos. Finalmente, apresentaremos as considerações finais do trabalho de modo a salientar as principais conclusões a que chegamos, bem como os limites, obstáculos e tensões subjacentes ao processo de construção desta investigação.

Neste ponto, afigura-se ainda pertinente justificar a opção pelos modelos convocados. Assim sendo, parece-nos incontornável a evocação do modelo racional-burocrático tendo em conta que a administração do sistema educativo português e em particular do Conselho Pedagógico, como vimos, tem sido caracterizada como burocrática e centralizadora, ainda que na versão desconcentrada.

Desde o 25 de Abril de 1974 que a escola pública portuguesa vive momentos agitados. As constantes alterações legislativas e uma certa agitação política e social implicam que a escola não tenha objectivos e interesses partilhados por todos os seus actores. Compreender as relações entre os actores que constituem o Conselho Pedagógico, as novas centralidades de poder geradas pela mudança de uma eleição colegial para uma designação formal desses elementos e as tensões criadas obrigam-nos

a distinguir o “plano das orientações para a acção” (mais normativista) do “plano da acção organizacional” (as tensões e o poder na escola). Neste sentido, também o modelo político poderá dar uma contribuição significativa para ultrapassarmos as limitações da racionalidade burocrática.

“O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (Lima, 2003: 17).

Quando confrontados com uma escola com diversidade de interesses e de objectivos obscuros e não partilhados, onde o dissenso poderá ser visto como normal, a evocação do modelo político poderá ser fundamental para a compreensão da acção dos diferentes actores organizacionais.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE DO CONSELHO PEDAGÓGICO

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Nos últimos anos, verificou-se uma multiplicação de visões com o intuito de compreender o fenómeno organizacional. A diversidade de paradigmas, modelos e metáforas pode, por um lado, levar ao aparecimento de trabalhos inovadores e consistentes, e, por outro, originar trabalhos que Lima (2003) considera de tipo “babélico” e que nada acrescentam ao estudo das organizações.

Após a publicação do trabalho de Gareth Morgan, *Imagens da Organização*, a utilização de metáforas como auxiliares na compreensão do funcionamento das organizações adquiriu uma nova relevância. O autor, na introdução à sua obra, refere que esta “explora e desenvolve a arte de ler e compreender as organizações” (2006:16). Advoga que não existe espaço para uma visão simplista das organizações e apresenta oito metáforas (organizações como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação).

Alguns autores, como veremos, alertaram para os perigos da fragmentação e grande diversidade de metáforas colocadas à disposição dos investigadores. Por isso, não é de estranhar que a crítica que se encontra frequentemente a esta obra de Morgan e ao facto de o mesmo defender a compatibilidade das metáforas que enuncia é de se afirmar que estamos perante um supermercado de ideias.

Virgínio Sá (2004) refere que as abordagens pluriparadigmáticas podem traduzir-se num sinal de força e ao mesmo tempo de fraqueza: “força porque aponta para um forte dinamismo e pluralidade teórica; fraqueza porque, segundo alguns, indicia um campo teórico ainda não consolidado e *imaturado*” (*idem*:184).

No entanto, uma síntese de modelos ou uma certa “multiplicidade de perspectivas” como a designou Carlos Estêvão (2000:15) permitiu libertar os estudos da escola como organização de uma análise monolítica, porquanto redutora, através da utilização de um modelo de análise. O mesmo autor refere que este hibridismo teórico teve também a vantagem de colocar em causa o modelo burocrático como “único analisador credível das organizações escolares e do sistema educativo”. Estêvão (1998:217) defende que as organizações sejam compreendidas como sendo “flexíveis, não-monolíticas”, ou seja, como “sistemas dinâmicos”, onde se confrontam frequentemente “actores com interesses diversificados, lógicas de acção não coincidentes” e com resultados “nem sempre previsíveis”. Refere que as organizações

devem ser “descritas e interpretadas como organizações fractalizadas”, com uma natureza “políptica”, e apresenta uma visão “caleidoscópica” dessas mesmas organizações.

“Na verdade, se cada modelo ilumina apenas certos aspectos das organizações – dado que reflecte um modo particular de as pensar e representar e, concomitantemente, de condicionar o modo de intervir e de definir os problemas que suscita – a sua reconsideração por uma visão de tipo mais caleidoscópico possibilitará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo” (*ibidem*).

Tony Bush (2003:31) apresenta uma tipologia com seis modelos de administração escolar⁴. Trata-se de modelos, de acordo com este autor, com referências significativas na literatura da especialidade e sustentados em diversos trabalhos empíricos. De modo breve, passamos em revista os modelos apresentados pelo autor em causa. O modelo formal funciona como um guarda-chuva para as teorias que enfatizam os elementos oficiais da estrutura das organizações⁵. O modelo colegial acentua que o poder e as decisões devem ser partilhados pelos membros da organização e que essas decisões devem conduzir ou apostar no consenso dos referidos membros. O modelo político sustenta que as decisões resultam de um processo de negociação e assume que as organizações são uma arena política (o conflito é visto como um fenómeno natural), onde os seus membros defendem os seus interesses através de uma actuação política. O modelo subjectivo enfatiza a diferenciação das interpretações e de comportamento dos seus membros dentro de uma organização. O modelo da ambiguidade caracteriza-se pela indefinição das finalidades, pela imprevisibilidade e turbulência na organização, já que os objectivos não são claros e os processos não são bem interiorizados, levando a uma participação fluida dos seus membros nas decisões políticas⁶. O modelo cultural assume que as crenças, valores e ideologia são o suporte das organizações. As normas vão sendo compartilhadas dentro do grupo e são reforçadas por símbolos e rituais.

Perante este enquadramento e atendendo à complexidade da organização que é a escola e aos objectivos já apresentados, parece-nos incontornável que as lentes

⁴ Na edição referenciada, de 2003, Bush faz uma referência ao facto de na primeira edição da sua obra, publicada em 1986, ter apontado somente cinco modelos. O sexto em causa, o modelo cultural, justifica o autor, prende-se com o facto de este modelo ter tido uma crescente utilização no estudo das organizações escolares.

⁵ Bush (2003:38) referencia esses modelos formais: modelo estrutural, organização como sistema (systems models), burocrático, racional e hierárquico.

⁶ Bush (2003:141) destaca o modelo do caixote do lixo (Garbage Can Modelo of Organization Choice) aplicado por Cohen, March e Olsen como o mais celebrado dentro da perspectiva da ambiguidade.

conceptuais a utilizar nesta investigação não fiquem confinadas a um único modelo de análise.

Vamos estudar um órgão de gestão pedagógica bastante complexo, que tem sofrido várias mutações, principalmente na sua composição e competências, com uma dinâmica que não deixa indiferentes os diversos actores escolares (na investigação, os docentes) cujas deliberações provocam, por vezes, incertezas, angústias e clivagens nesses mesmos actores.

Ao pretendermos, deste modo, revelar a índole da organização do Conselho Pedagógico no período considerado e ao tentar esclarecer as articulações e tensões entre o normativismo do Ministério da Educação e os seus reflexos nos actores educativos e nas suas práticas, teremos de convocar e enveredar por um quadro teórico-conceptual pluralista.

Assim, entendemos que o recurso a um certo hibridismo teórico é que permitirá compreender melhor a complexidade organizacional, secundando-nos na focalização apresentada por Lima designada como “modo de funcionamento díptico” da escola como organização, no seu trabalho de investigação de 1998⁷.

“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 1998:163).

Num trabalho posterior, o mesmo autor, em nota de rodapé, volta à explicitação do funcionamento “díptico” da escola.

“Díptico no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da acção e por referência ao plano de orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo, a face burocrática-racional, ou de sistema social) ou outra face (a metaforicamente representada como anárquica, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos), ou ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador” (2003:47).

⁷ O trabalho “A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar”, de Licínio Lima, foi editado em 1992. A referência ao ano de 1998 surge em resultado de termos consultado a 2ª edição que foi publicada neste ano.

Na nossa investigação vamos recorrer a estes planos analíticos referidos, procurando distinguir o “plano das orientações para a acção” (normativismo publicado) do “plano da acção organizacional” (a acção concreta na escola), de modo a poder captar diferentes estruturas e regras organizacionais.

Seguiremos uma abordagem analítica/interpretativa, a única, como refere Sá (1997:30), “capaz de superar as “versões oficiais” da realidade organizacional”, em detrimento da perspectiva normativa/prescritiva. A escola não fica alheia a pressões externas e vai sendo influenciada por vários modelos teóricos e o investigador tem de estar preparado para encontrar uma realidade complexa e multifacetada.

Esta dupla distinção ao nível da construção teórica é referenciada por Lima (2003) que apresenta a divisão entre dois tipos de modelos organizacionais: os modelos normativistas/pragmáticos e os modelos analíticos ou interpretativos. Relativamente a estes, o mesmo autor refere que “disponibilizam modos de olhar que destacam elementos particulares, teóricos e empíricos” e que podem “abrir horizontes e fundamentar escolhas em termos de orientações e acções concretas”, deste modo, a acção organizacional pode ser “influenciada por aquelas perspectivas” com possíveis impactos “nas decisões políticas e nas acções estratégicas, ou na sua legitimação *a priori*, ou ainda na sua justificação retrospectiva”.

“Os distintos modos de focalizar e interpretar os fenómenos organizacionais, as diferentes perspectivas em torno do estudo da escola como organização, resultam da adopção de modelos teóricos de análise, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. São corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou “lentes”, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (Lima,2003:97-98).

Dentro deste grupo, o mesmo autor aponta como referências de modelos analíticos os formais ou racionais, de sistema social, políticos, culturais, subjectivos, de ambiguidade ou de anarquia organizada e institucionais. A estes modelos estão associadas várias imagens e metáforas: a escola como burocracia; como arena política; como anarquia organizada; como sistema debilmente articulado e como cultura.

Um outro autor, Per-Erik Ellström, já tinha defendido o recurso articulado de vários modelos para termos uma visão mais abrangente da organização. Apontou quatro formas

de se observar a escola correspondendo a quatro modelos de organização: racional, anárquico, de sistema social e político.

O modelo proposto, segundo Ellström, é de uma complementaridade entre os quatro modelos, significando que estes podem representar quatro dimensões da mesma realidade, não implicando que estas dimensões sejam igualmente proeminentes numa dada organização, todo o tempo⁸. Assim, “cada modelo enfatiza certas variáveis, enquanto outras têm sua importância diminuída ou são ignoradas. Consequentemente, cada modelo pode ser cobrado por dar apenas uma compreensão parcial da realidade organizacional” (2007:455).

No seu trabalho de investigação, Eugénio Silva (2004) explora a aplicação da categorização de Ellström para o estudo da Universidade Agostinho Neto (Angola), designadamente no que se refere aos modelos burocrático, político e da ambiguidade, afirmando, deste modo:

“Cremos que estes modelos possibilitam uma descrição analítica da acção organizacional no que se refere a processos de interacção, tomada de decisões, comportamento dos actores, considerando que os contextos estáveis, quer os conflituais, incertos e ambíguos que são, na maioria dos casos, os que caracterizam a situação organizacional da universidade, revelando assim a sua face mais oculta, ou seja, as configurações miméticas da estrutura e dos processos determinados pelos factores socioculturais e políticos do contexto macro em que se encontra inserida (*idem*:59).

Silva acrescenta que as imagens que obtemos com a aplicação isolada dos modelos de análise apresentados por Ellström traduzem “visões incompletas ou difusas da realidade organizacional porque restam áreas ou processos organizacionais não contemplados, não explicados ou simplesmente ignorados”, mas que, no entanto, essas visões parcelares podem ser complementadas com a convocação dos outros modelos adoptados. Ou seja, corrobora a tipologia e a defesa da já referida complementaridade dos quatro modelos apresentada por Ellström na sua obra então citada.

“Cada modelo enfatiza um aspecto diferente das organizações, eles podem dar, no máximo, apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola. Desta forma, uma tentativa é feita para integrar os quatro modelos organizacionais em uma estrutura mais

⁸ As referências ao trabalho de Ellström são reportadas ao seu artigo “Quatro faces das organizações educacionais”, publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (vol.23, n.º 3, pp 449-461), de 2007. O trabalho original, “Four Faces of Educational Organizations”, foi editado na revista Higher Education (Vol.12, pp 231-241), em 1983.

compreensiva. Isto é feito pela conceituação dos quatro modelos como diferentes, mas ao mesmo tempo como dimensões complementares da realidade organizacional” (2007:450).

Apesar desta visão integradora e da complementaridade oferecida pelos quatro modelos ao nível da realidade organizacional das escolas, a nossa investigação, pelo que já foi sendo referido (objecto de estudo apresentado; as questões elaboradas e as hipóteses avançadas), privilegiará o modelo racional e o modelo político.

Proceder à análise organizacional da escola através de um só modelo seria extremamente limitativo. A utilização de mais do que um modelo permite revelar a complexidade que a escola é enquanto organização.

2.1 ABORDAGEM À LUZ DO MODELO BUROCRÁTICO—RACIONAL

Lima (1998:73) refere que o modelo burocrático, apesar das críticas de que vai sendo alvo, é o “modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola”, pensamento partilhado por Sá (1997:23), quando acrescenta que é o que tem “mais tradição no estudo da escola como organização” e Estêvão (1998:177) caracteriza-o como o mais perene e ao qual o “pensamento organizacional não tem conseguido escapar”.

Ellström (2007), na sua tipologia, caracteriza este modelo como tendo objectivos claros e consensuais, bem como tecnologias e processos organizacionais claros e transparentes. Nestas condições, “o modelo racional é assumido como o modelo adequado, tanto descritiva quanto normativamente, no que se refere à acção organizacional” (*idem*:457). Lima (2003) reforça essas mesmas características para o caso da escola como organização.

“O modelo burocrático quando aplicado ao estudo das escolas acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (*idem*: 24-25).

Sá (1997:23) refere que essa tomada de decisões é sempre precedida de uma “ponderação de todas as alternativas e das respectivas implicações” e refere o peso que a “impessoalidade e o formalismo” representam no relacionamento interno da organização. Acrescenta ainda a importância da “hierarquia dos cargos” e salienta que a “autoridade dos líderes” dentro da organização lhes é advinda pela sua posição na estrutura formal.

Ao enfatizarem-se os elementos formais e estruturais das organizações, como refere Silva (2004:60), estes adquirem “características racionais procurando promover a adequação dos meios aos fins”, ou, por outras palavras, entre as “orientações e as acções”.

Max Weber (1978) destaca precisamente o cunho racional e os normativos no funcionamento de uma organização.

“O processo administrativo é a busca racional dos interesses – especificados nas ordenações da associação – dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios susceptíveis de formulação geral” (*idem*: 16).

O mesmo autor, em Ensaio de Sociologia, (1982: 229-232) refere seis grupos de características do funcionamento da burocracia: as áreas de actuação são fixadas por regulamentos; uma hierarquização dos postos e dos níveis de autoridade; a administração suportada em documentos escritos; a administração especializada pressupõe a especialização do cargo ocupado; a ocupação do cargo a tempo inteiro e os cargos são desempenhados obedecendo a regras gerais.

A racionalidade da administração burocrática é evidente no normativismo legal. Como refere Silva (2004:61) “são estas normas que conferem sentido e legitimidade à acção dos actores organizacionais nas várias posições hierárquicas em que se encontrem”. O carácter legal dos normativos e a sua consequente aplicação por força de lei, conduzem a um funcionamento previsível da organização escolar e a um controlo das suas actividades. Como refere Weber (1978) um processo administrativo deste género leva a uma “busca racional dos interesses”, balizada pelos “limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios susceptíveis de formulação geral” (*idem*:16).

A hierarquia da autoridade transporta-nos para o que o próprio Weber apresenta como um dos fundamentos da burocracia ao afirmar que “cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior” (*idem*:17). Como refere Victor Baldrige (1971:9) a estrutura é hierárquica e está vinculada por uma cadeia formal de comando e de sistemas de comunicação.

Está presente a característica de equidade, dizendo respeito à igualdade de todos os cidadãos. Trata-se de um princípio moral que se conforma com o direito estabelecido: razão baseada nas leis. Todos acabam por ter direitos iguais e ninguém está acima da lei. Trata-se de uma justiça igualitária para todos os cidadãos. No entanto, será relevante

referir que as relações de subordinação são mutuamente reconhecidas no âmbito do quadro legal. Como diz Weber na mesma obra, “a pessoa que representa tipicamente a autoridade ocupa um “cargo””. Naturalmente, a “pessoa que obedece à autoridade o faz (...) apenas na qualidade de “membro” da associação” (1978:16). Torna-se evidente que, neste enquadramento, a organização escolar, onde os seus actores interiorizam o seu papel, leva a uma padronização do seu funcionamento e não se esperam grandes desvios da sua parte.

A estabilidade da organização acaba por ser suportada pelo facto de a administração ser apoiada por documentos escritos evitando-se, assim, o livre arbítrio. Neste caso, a burocracia estabelece uma conexão entre o plano das orientações formais-legais para a acção organizacional (normativismo publicado) e o plano da acção organizacional efectiva (a organização da escola).

Na burocracia, a administração especializada pressupõe a especialização do cargo ocupado. Weber (1978:17) defendia que a aplicação “plenamente racional” das normas que regulam o exercício dos cargos implicava a especialização dos membros que exercem o poder. Silva (2004:64) acrescenta que a burocracia exige, para uma melhor eficácia da organização, “uma preparação especial por parte dos seus membros” para melhor dar resposta à “nítida divisão de actividades inerentes a cada cargo”.

O sociólogo alemão aponta ainda como características fundamentais do funcionamento da burocracia a ocupação do cargo a tempo inteiro e o facto de os cargos desempenhados obedecerem a regras gerais. Deste modo, a estrutura da organização burocrática está ao serviço dos objectivos que pretende alcançar. Estas regras gerais permitem que a organização se torne mais estável, previsível e mais eficaz.

Bush (2003:44) aponta igualmente seis características principais de uma organização formal com máxima eficiência, suportadas no trabalho de Max Weber. Uma autoridade hierárquica suportada numa estrutura piramidal de comando, onde os subordinados respondem perante os seus superiores. As metas da organização são claramente definidas e apresentadas, sem discussão, aos elementos da organização. Aposta numa divisão do trabalho, através de uma distribuição de tarefas específicas por pessoal especializado nessas áreas. A iniciativa pessoal está sempre condicionada pelos normativos legais que regulamentam as decisões e comportamentos dos diferentes actores da organização. A burocracia enfatiza a impessoalidade nas relações pessoais, o

que minimiza o impacto das decisões tomadas. Finalmente, a importância dada ao mérito como suporte na progressão das carreiras dos profissionais ao serviço de uma organização.

Morgan (2006) ao apresentar a metáfora das “Organizações vistas como máquinas” acentua, igualmente, as características da burocracia apresentadas por Weber.

“Forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos” (*idem*:26).

Silva, socorrendo-se desta metáfora de Morgan (2003:60), refere que estas características da estrutura burocrática acabam por acentuar o carácter “rotineiro da organização” dando origem a uma certa “ordem conformista”, que acaba por ser “reforçada por mecanismos de coacção que mantêm a disciplina e a obediência às regras e regulamentos”.

O modelo racional-burocrático, apoiando-se nos princípios da burocracia, valoriza as dimensões burocráticas das organizações. Já Weber (1976:45) afirmava que a burocracia era a forma de organização mais eficiente e que esse mérito lhe advinha pela “superioridade técnica que mantém face a qualquer outro tipo de organização”.

No seu pioneiro trabalho de investigação Lima (1998), apesar de alertar para algumas dificuldades de aplicação do modelo burocrático à escola, ressalva a sua aplicação generalizada nesses estudos e refere o que se pode vislumbrar com a sua utilização.

“O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (*idem*:73).

Por sua vez, Jorge Costa (1996:39) apresenta os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola: centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação; regulamentação pormenorizada de todas as actividades e divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento dada pela planificação minuciosa; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional; obsessão pelos documentos escritos; estabelecimento de rotinas pelo cumprimento de normas estáveis;

uniformidade e impessoalidade das relações humanas; pedagogia uniforme tanto na organização pedagógica como nas metodologias e uma concepção burocrática da função docente.

Neste cenário de hierarquia, racionalidade, eficiência, autoridade, especialização do trabalho, relações impessoais, torna-se evidente que este modelo, por si só, não explica nem retrata o funcionamento das escolas portuguesas. Como refere Lima (1998: 78), “Onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade”. William Tyler faz referência a esta mesma situação quando afirma que em muitas escolas se evitam com muita habilidade os procedimentos normalizados e impessoais.

“Los sistemas escolares (...) pueden exhibir muchas características de tipo burocrático clásico, pero las escuelas mismas, quizá por estar “cerca de las bases”, muestran una serie de características estructurales que parecen encajar mejor entre las actividades no rutinarias y entre los acontecimientos no previsibles” (1991: 50).

O modelo burocrático pode trazer muitas vantagens na organização escolar, no entanto, como refere Bush (2003:46), quando os docentes manifestam certas resistências à execução de certas inovações ou orientações superiores, a falta de entusiasmo pode colocar em risco a implementação dessas medidas.

A estas críticas ao modelo burocrático-racional podem-se acrescentar a pouca atenção dada às influências externas à organização, à excessiva rigidez do modelo e o facto de ignorar a organização informal. Lima (1998) alertava para a situação de o estudo das organizações não poder quedar-se pela análise “da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder; terá de considerar também a estrutura informal” (*idem*:77). Este hiato, como refere Silva (2004:70), não contribui “para a análise da instituição em acção”.

“Acentuando as estruturas, as tarefas e as regras, a burocracia não ajuda a analisar a acção estratégica dos actores organizacionais que são, afinal de contas, quem assegura a dinâmica organizacional que, como se verifica, nem sempre é reflexo directo das determinações da estrutura formal” (*idem*:70).

Assim, o processo que leva à tomada de decisões (desde a sua discussão até à sua implementação) ficaria muito limitado ou seria de todo impossível a sua compreensão ou explicação pela burocracia, pois grande parte desses processos organizacionais “decorrem à margem das estruturas formalmente constituídas e fora das regras oficialmente estabelecidas” (*idem*:71).

O modelo burocrático contempla metas bem definidas, a perseguição de objectivos específicos e claros. Essas metas são definidas hierarquicamente e os diferentes actores perseguem esses objectivos. No entanto, como refere Bush (2003:56-57), pode ser irrealista pensar que a escola tem, enquanto organização, esses objectivos claramente definidos e assumidos por todos. Há que ter presente que o comportamento humano é, por vezes, irracional, podendo resultar sérias dificuldades em tomadas de decisão puramente racionais. Neste sentido, será sempre limitativo que a organização possa ignorar ou subestimar a contribuição dos indivíduos. O pressuposto deste modelo formal é que o poder está escalonado ao longo de uma pirâmide, hierarquizado do topo para baixo. As tensões e os conflitos, nas organizações de maior dimensão, surgirão pondo em evidência as questões conflitantes entre profissionalismo e hierarquia. Por último, Bush refere-se ao facto deste modelo assumir as organizações como sendo relativamente estáveis. As pessoas podem mudar mas a estrutura manter-se-á estável, é um dos pressupostos do modelo burocrático, que não terá aplicação em muitas das organizações e mais concretamente em muitas escolas portuguesas.

É neste enquadramento que sentimos a necessidade de convocar o modelo político para o nosso trabalho de investigação, para, assim, termos outras racionalidades e abordagens que nos ajudem a compreender a dinâmica organizacional.

2.2 ABORDAGEM À LUZ DO MODELO POLÍTICO

Tendo presente que as organizações são realidades sociais mais complexas do que transparece da análise do modelo burocrático, será necessário utilizar outras lentes que nos evidenciem que os seus actores apresentam interesses diversificados e nem sempre são sujeitos passivos.

Baldrige (1971:16-18) foi um dos primeiros investigadores a utilizar o modelo político para estudar as organizações educativas, no caso, aplicado à universidade.

Destacou o facto de as teorias do conflito enfatizarem o estudo dos interesses conflitantes dos diferentes grupos numa organização e da consequente fragmentação dos sistemas sociais em grupos de interesses que apontam em várias direcções, ou seja, cada um com seus próprios objectivos particulares e de estes interagirem somente quando pretendem obter vantagens sobre outros grupos. Neste sentido, consenso e harmonia entre os actores de uma organização educativa não passa de uma miragem. Existem actos políticos dentro dessa organização, existe o conflito e o resultado dessa luta entre os diferentes actores, numa arena política, traduz-se na obtenção de vantagens de um grupo em detrimento de outro.

Ellström (2007:456), na sua tipologia já referida, caracteriza o modelo político como tendo objectivos obscuros e não partilhados, bem como tecnologias e processos organizacionais claros e transparentes.

À luz deste modelo e de acordo com o mesmo autor, as organizações são vistas como “um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e outros recursos” (*idem*:452).

O modelo político, ao dar ênfase à ambiguidade dos objectivos⁹ e interesses e ao destacar as questões do poder, conflito e força permite conceber e explicar outras formas de funcionamento da organização. A “pluralidade e o carácter conflitante dos objectivos” surge como característica central deste modelo (Sá, 1997:146).

Esta diversidade de objectivos e interesses que os actores, com diferentes responsabilidades na hierarquia organizacional, perseguem, mostra a importância da actividade política nas organizações.

“Este modelo considera que a actividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são *normais* e se constituem em factores significantes da promoção das mudanças. (Estêvão, 1998:184; *itálico no original*).

Esta concepção já tinha sido referenciada por Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977:22-27) quando afirmavam que qualquer estrutura de acção colectiva se constitui como sistema de poder e que tudo seria política, pois, acrescentavam, o poder estava em

⁹ Como refere Ellström, a divergência quanto aos objectivos dentro de uma organização está na origem dos conflitos (2007:457). A este propósito chamamos a atenção que os modelos políticos tomam alguns pressupostos dos modelos de ambiguidade, como por exemplo, neste caso dos objectivos.

todo o lado e este constituía um mecanismo quotidiano da existência social que é utilizado sem cessar nas relações entre os actores numa organização.

Lima (1998:66) considera que este modelo tem a vantagem de “chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos”, para a “conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções” e ainda permite destacar o “potencial de intervenção e mudança” desses actores. Deste modo, a racionalidade burocrática estável é posta em causa pelo modelo político que vê, como normal, a conflitualidade provocada pela existência de objectivos discordantes entre os seus membros.

“O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo de racionalidade – a racionalidade política (*ibidem*:66).

Morgan (2006:145-146), na apresentação da metáfora “As Organizações Vistas como Sistemas Políticos”, recua ao tempo da Grécia antiga e a Aristóteles para afirmar que a “política e o jogo político podem ser um aspecto essencial da vida organizacional e não necessariamente disfuncional”. A ciência política para o filósofo grego, como refere Morgan, era uma forma de oferecer meios de se “criar ordem na diversidade”. Por outras palavras, os “interesses conflitantes implícitos na política são todos meios de se criar uma forma de ordem social não coerciva”. A conflitualidade gerada nos actores educativos pela existência de diferentes objectivos e interesses não invalida que se procurem formas de se criar uma ordem e direcção através, acrescentava Morgan, da “consulta e negociação”.

Com esta metáfora, Morgan pretende desmistificar a racionalidade organizacional, quando as organizações defendem ou procuram perseguir objectivos e quando enfatizam a importância da administração racional, eficiente e eficaz.

“Mas racional, eficiente e eficaz para quem? Objectivos de quem está a ser perseguido? Que interesses estão a ser atendidos? Em benefício de quem? A metáfora política enfatiza que os objectivos organizacionais podem ser racionais para o interesse de algumas pessoas, mas não para outras” (*idem*:200).

Na sequência, o mesmo autor acrescenta ainda que nem mesmo os administradores são neutros na administração das organizações, já que a racionalidade é sempre política.

Neste sentido, os diferentes actores envolvidos, privilegiando o processo político, transformam a organização numa arena política, ou em “arenas de luta e liberdade” (Estêvão 1998:186), ou ainda em “coligações de indivíduos e de grupos de interesse” (Sá, 1997).

“Para a perspectiva política as organizações podem ser definidas como arenas políticas ou como coligações de indivíduos e de grupos de interesse, cada um procurando influenciar as decisões organizacionais de modo a fazer reflectir nas políticas institucionais os seus pontos de vista” (*idem*:143).

No domínio da sociologia das organizações educativas, Bush (2003:89) refere que, numa organização como arena política, os seus membros envolvem-se numa actividade política e constituem alianças, na prossecução dos objectivos da política particular dos seus interesses, onde, consequentemente, o conflito é visto como um fenómeno natural.

Este mesmo autor (*idem*:91-94) apresenta seis características principais do modelo político. Privilegia a concentração nas actividades e interacções entre os diferentes grupos (formais e informais), em detrimento de olhar a instituição como um todo. Este modelo focaliza o seu estudo nos diferentes interesses (pessoais e profissionais) e na forma como os grupos os perseguem dentro da organização. A luta por interesses antagónicos leva, como já foi referido, à existência de conflitos na organização. Deste modo, Bush refere que o modelo político assume que os objectivos da organização são instáveis, ambíguos e contestáveis e estão na base do conflito entre os grupos. Consequentemente, as decisões no interior destas arenas políticas surgem após um complexo processo de discussão e negociação. Por último, o conceito de poder assume uma forte centralidade neste modelo político, onde os diferentes actores mobilizam os seus recursos no sentido de condicionar as decisões da própria organização.

Costa (1996:73), quando apresenta os indicadores mais significativos da imagem política da organização da escola, reforça a ideia de que o funcionamento da escola retrata “um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais”. Neste sentido, tal como nesses contextos macro-sociais, refere a existência de uma grande pluralidade de grupos, “com objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos diferenciados”. Como tal, “a luta pelo poder” e a “conflitualidade de interesses” determinam o que se

passa na escola. Estes interesses podem provir directamente do interior da própria escola, ou do seu exterior” e, naturalmente, “influenciam toda a actividade organizacional”. Deste modo, “as decisões escolares” desenrolam-se “a partir de processos de negociação” onde a “capacidade de poder e influência” dos diferentes interesses dos diversos grupos está presente e, acrescentamos nós, não deixarão de representar os interesses (individuais ou de grupo) dominantes.

“As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos” (*idem*:78).

Silva (2004), no seu trabalho sobre a Universidade angolana, alinha pelo mesmo diapasão.

“Segundo este modelo são postos em relevo os fenómenos como a negociação, o compromisso, a incoerência e um estado de conflito endémico originado precisamente pela existência de actores individuais ou grupais que realizam acções estratégicas para defender interesses” (*idem*:90-91).

Este processo negocial é referenciado por Stephen Ball (1994:25) quando afirma que o futuro da análise organizacional das escolas está “en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas”, enquadrado no que este mesmo autor designa por *micropolítica da escola*. Ball limita e especifica o conceito de *micropolítica* em conexão com três áreas essenciais e relacionadas entre si da actividade organizacional: os interesses dos actores; a manutenção do controlo da organização e os conflitos à volta da política, no que considera, em termos gerais, a definição da escola. Este mesmo autor contempla as escolas como iguais a outras organizações sociais, caracterizando-as como “campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potencialies entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (*idem*:35). Torna-se fundamental compreender os conflitos, se pretendermos compreender a natureza das escolas e o uso do poder pelos seus actores. A tomada de decisões nas organizações, defende, é o resultado de um processo político e é a substância da actividade micropolítica.

A centralização na busca da percepção das dinâmicas dos actores organizacionais marca esta perspectiva, sendo relevante a compreensão das estratégias e tácticas do

conflito seguidas pelos diferentes actores ou, por outras palavras, pelos diferentes grupos de interesse ou pelas diferentes coligações que se estabelecem numa organização que pode ser vista como um sistema de “atividade política” (Morgan, 2006:152).

Como vimos, o modelo político chama a si uma série de conceitos fundamentais, caso do conceito de poder e de autoridade, bem como o de conflito e interesse. No sentido de uma melhor compreensão dos próprios modelos convocados, será de salientar o conceito de poder.

Quando se discute a publicação de um normativo e a consequente aplicação do mesmo num sistema democrático como o existente em Portugal, pressupõe-se que exista uma discussão prévia entre os representantes do poder e os representantes daqueles a quem essa nova legislação vai ser aplicada.

Dessa discussão, é reforçada a autoridade e a legitimidade da aplicação dessa legislação. A nossa legislação prevê que os sindicatos dos professores sejam uma parte a ser considerada na discussão da produção da legislação referente à educação.

Estas relações entre o Governo/Ministério da Educação e os sindicatos de professores ou os docentes, excluindo o período revolucionário, são claramente marcadas por acções de imposição, por parte das primeiras entidades e de subordinação, por parte dos docentes. Este exercício de poder também se faz sentir no interior das próprias escolas, reflexo das competências que o Decreto-lei n.º 75/2008 confere ao Director da escola, como teremos oportunidade de analisar.

Mas de regresso ao conceito de poder, Weber (1997: 81) concebe-o como “toda a probabilidade de, dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”. Com Weber o conceito de poder adquire outra sustentação no quadro da sociologia organizacional, no entanto, as relações estabelecidas entre superior-subordinado e a ligação do poder à autoridade, por parte da racionalidade burocrática, são alvo de críticas por assentarem no formalismo legal e não terem a capacidade de vislumbrar as potencialidades das relações complexas e ambíguas estabelecidas pelos diferentes actores da organização.

Baldrige (1971:11) refere que o paradigma burocrático sobrevaloriza a questão da existência de uma autoridade legitimada, de um poder formalizado em detrimento de outros tipos de poder suportados em ameaças ilegítimas, baseados na força de movimentos de alguns actores, no poder do conhecimento e no poder que apela às

emoções e sentimentos. “O paradigma weberiano é débil quando tenta lidar com estas formas não formais de poder e influência”¹⁰. Este autor acrescenta que o paradigma burocrático salienta o papel formal da estrutura mas revela muito pouco sobre o processo que lhe transmite dinamismo. Nas suas palavras, “uma descrição do programa de acção institucional será útil mas acaba por não ser suficiente para explicar a instituição em acção”¹¹. Baldrige refere ainda que a burocracia não lida com a tarefa fundamental da formulação de políticas. O modelo burocrático explica como as políticas, depois de definidas, podem ser realizadas da forma mais eficiente, mas diz muito pouco sobre o processo pelo qual é estabelecida essa política. A burocracia, acrescenta, “não lida com questões políticas, como as lutas de grupos” que pretendem “forçar as decisões políticas em favor dos seus especiais interesses”¹².

Ball (1994:40) afirma que a racionalidade burocrática prefere utilizar o conceito de autoridade em detrimento do de poder. O conceito de poder, para Ball, está associado a uma visão em que a existência de conflito pode ser positiva e até revitalizadora do sistema, situação mais próxima de uma racionalidade política.

Os defensores dessa racionalidade fazem-no por considerarem que o conceito de autoridade está suportado pela legitimidade e consenso, citando, invariavelmente, os documentos públicos, os normativos legais que suportam as decisões tomadas. Está subjacente o facto de que maior domínio normativo implica um maior controlo dos actores e leva a um reforço do poder da administração e a um menor peso do factor humano. Silva (2004) refere que esta situação pode levar a uma manipulação do poder, tanto da parte da administração como dos subordinados.

“Desta forma, o poder pode ser manipulado, quer pela administração para controlar o comportamento dos subordinados e garantir uma margem de previsibilidade das suas acções, quer por parte destes para aumentar o grau de imprevisibilidade dos seus comportamentos” (*idem*:91-92).

Para Amitai Etzioni (1974: 32), o poder é “a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas directrizes ou quaisquer outras normas por ele

¹⁰ Tradução nossa do referenciado em Baldrige (1971:11). “The Weberian paradigm is weak when it attempts to deal with these nonformal forms of power and influence.”

¹¹ No original, “A description of the static institutional arrangement may be helpful but it does little to explain the institution in action”. (Baldrige,1971:11).

¹² Adaptado do original, “It does not deal with political issues, such as the struggles of groups within the university who want to force policy decisions toward their special interests”. (Baldrige,1971:11).

apoiadas”.¹³ Este autor entende que o empenhamento dos membros de uma organização é gerado não só pelas directrizes consideradas legítimas mas também por aquelas que estão em consonância com as necessidades internas desses membros.

Crozier e Friedberg (1977:57) referem que o poder é uma relação instrumental e não um atributo dos actores. Mais adiante (*idem*:59), suportados na noção de poder de Robert Dahl¹⁴, referem que este é uma relação recíproca mas desequilibrada, em que os termos de troca saem mais favoráveis a uma das partes do que à outra em presença. É uma relação de força em que, na negociação, A pode retirar vantagens sobre B.¹⁵

Posteriormente, Erhard Friedberg (1995:115) apresenta o poder como “a troca desequilibrada de possibilidade de acção (ou seja, de comportamentos) entre um conjunto de actores individuais e/ou colectivos”. Esta concepção acentua a natureza relacional e não transitiva do poder, o que significa que quem o exerce o faz usando recursos assimétricos e só ao exercê-lo se torna eficaz. Por outro lado, neste contexto, o poder “é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos” (*idem*:116). Uma segunda implicação da concepção de poder apresentada por Friedberg leva-nos para uma dimensão instrumental do poder. Estabelece-se uma relação de poder quando se pretende obter a cooperação de outros intervenientes para a realização de um projecto. Implica uma cooperação entre poder e troca, mesmo que essa troca seja, naturalmente, desequilibrada entre os actores.

Por último, a definição apresentada coloca em evidência a natureza bilateral ou multilateral do poder, pressupondo que a relação estabelecida não possa ser imposta de forma unilateral entre os que possuem o poder e os que não o têm. Isto leva a processos de negociação, mesmo que não sejam vividos conscientemente. Por outras palavras,

¹³ Para Etzioni (1974: 32) o poder coercivo utiliza os meios físicos para exercer o controlo, através da aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas, tais como imposição de castigo; criando sensações de frustração, por meio de restrição de movimentos e controlando pela força as necessidades básicas. O poder remunerativo utiliza os meios materiais tais como recompensas, gratificações, comissões ou outro tipo de recursos. A distribuição e manipulação de recompensas simbólicas, como a recorrência de símbolos de estima e prestígio, são utilizados pelo poder normativo. Neste último, Etzioni procede a uma distinção entre o que classifica de poder normativo puro de poder social. O primeiro, mais frequente nas relações verticais, entre indivíduos situados em níveis diferentes, é referenciado como sendo mais útil, pois pode ser exercido directamente de cima para baixo e baseia-se na manipulação da estima, do prestígio e de símbolos rituais. O poder social é mais comum entre indivíduos situados no mesmo nível – relações horizontais – sustentado no poder de um grupo informal sobre os seus membros, onde a manipulação está presente.

¹⁴ Crozier & Friedberg (1977:56) citam a noção de poder apresentada por Robert Dahl: “capacité d’une personne A d’obtenir qu’une personne B fasse quelque chose qu’elle n’aurait pas fait sans l’intervention de A”.

¹⁵ Crozier e Friedberg (1977:57) apontam quatro fontes de poder numa organização. O poder é suportado pela especialização funcional e experiência que são dificilmente substituíveis; é resultado das incertezas que se desenvolvem em torno das relações entre a organização e o seu meio envolvente e emana da forma como se organiza a comunicação e divulga a informação entre os membros de uma organização. Por último, referem que, em determinadas circunstâncias, a utilização das regras organizacionais, suprime as fontes de incerteza que possam existir dentro da organização.

como refere Friedberg (1993:119), não só não há relação sem troca, como não há troca sem negociação (que pode ser mais ou menos explícita segundo os casos). Neste contexto, o mesmo autor acaba por redefinir o conceito de poder.

“O poder pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses.” (*idem*:119-120).

Anthony Giddens (2000:424) apresenta o conceito de poder como a “capacidade que os indivíduos ou grupos possuem para fazer valer os seus interesses, mesmo quando outros se opõem”. Acrescentando que o poder “é um elemento que se encontra em todas as relações sociais, tal como entre a entidade patronal e os trabalhadores”.

Este autor entende que o poder é diferente de autoridade, já que este último conceito é apresentado como o “uso legítimo do poder pelo governo” e a legitimidade implica que “aqueles que se submetem à autoridade do governo consentem nela”¹⁶.

Na questão das inter-relações entre o conflito e a ausência de consenso, Giddens refere a importância da ideologia entendida como “valores e crenças que contribuem para assegurar o domínio dos grupos mais poderosos sobre os menos poderosos”.

“O poder, a ideologia e o conflito estão sempre relacionados de modo estreito. Muitos conflitos são sobre o poder, devido às vantagens que ele pode trazer. Aqueles que detêm mais poder podem depender principalmente da influência da ideologia para manter o seu domínio, mas têm habitualmente capacidade para usar a força, se necessário” (*idem*: 672).

Esta questão da ideologia e de poder usada por Giddens para um âmbito mais governativo pode ser aplicada às escolas se pensarmos no processo de avaliação subjacente ao Decreto-lei n.º 75/2008. O Director está dependente do Ministério da Educação tanto em termos de eventual demissão como em termos de avaliação do seu desempenho. Por sua vez, o Director da escola tem o poder de designar e demitir os representantes dos departamentos curriculares, bem como de proceder à sua avaliação de desempenho. Deste modo, as acções de imposição, de subordinação subjacentes à ideologia centralizadora do Ministério da Educação são evidentes, até porque, nas

¹⁶ Poderíamos dizer que após a manifestação de mais de 100 mil professores a 8 de Março de 2008 na designada “marcha da indignação”, o governo afirmou que tudo continuaria na mesma. Tratou-se de uma manifestação de poder por parte da entidade governativa, mas as acções subsequentes revelaram à sociedade uma evidente perda de autoridade do Ministério da Educação.

situações referidas (ministério-Director e Director-docentes), o exercício de poder não está dissociado da percepção das relações de dependência que se estabelecem.

João Formosinho (1980) utiliza o conceito de poder num contexto de análise dos fenómenos organizacionais. Nesta perspectiva sociológica tenta explicar *o porquê* e não propriamente prescrever o *como fazer*. Este autor propõe um conceito de poder onde cabe a autoridade, “Podemos definir *poder* como potencial que A tem de levar B a fazer aquilo que A quer e *autoridade* como o poder baseado em posições oficiais de chefia ou comando” (*idem*:303).¹⁷

Estêvão (1998:184), referindo-se à importância que o modelo político dá à diversidade de interesses que os actores perseguem por vias diferentes, coloca a dimensão da actividade política numa organização a par do “reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder”, considerando que “os conflitos são normais e se constituem em factores significantes das mudanças”.

Bush (2003:97) dá uma especial atenção às fontes de poder na educação quando apresenta o modelo político. Define o poder como a capacidade de determinar o comportamento dos outros ou para decidir o resultado do conflito. As várias fontes de poder podem ser diferenciadas pelo uso da autoridade e influência. Tal como Ball (1994), Bush considera que a autoridade é o poder legítimo, que é detido pelos líderes dentro das organizações formais e que lhes permitem tomar decisões que podem ser suportadas pela aplicação de sanções. Por outro lado, define influência como a capacidade de afectar os resultados, usando as características pessoais e a experiência adquirida.¹⁸

A visão política da escola permite-nos, assim, descodificar as tensões, os conflitos e os diferentes interesses individuais e de grupo que se vivem na organização, sentir a mobilização do poder numa perspectiva em que os factores acima referidos revelam um forte dinamismo e promovem a mudança organizacional.

¹⁷ Este autor apresenta uma classificação baseada em seis tipos de poder: o poder físico (baseia-se na superioridade física); o poder material ou remunerativo (apoiado em recompensas materiais); o poder normativo (A faz apelo a normas e valores para obter de B o que A quer); o poder cognoscitivo (baseia-se nos conhecimentos técnicos); o poder pessoal (sustentado nas características afectivas, temperamentais e de personalidade próprias de cada indivíduo) e o poder autoritativo ou autoridade (escorado na posição oficial de superioridade formal de A em relação a B). Formosinho acrescenta que quem exerce o poder pode apoiar-se em vários tipos de poder ou em diferentes bases de poder.

¹⁸ Bush (2003:98-100) apresenta seis formas mais significativas de poder existentes nas escolas: a posição oficial na organização onde os normativos conferem legitimidade legal para o exercício do poder; a autoridade da especialização, dada pelo conhecimento adquirido e reconhecido; o poder pessoal, dado pelo carisma e pela utilização de capacidades individuais; o controlo de recompensas, que pode determinar o comportamento dos subordinados numa organização; o poder coercivo, que está associado à aplicação de sanções. Bush refere ainda o poder dado pelo controlo dos recursos ou pela sua distribuição. Apesar desta realidade, Bush chama a atenção para o facto de os líderes de uma organização não terem o poder ou de o aplicarem de uma forma absoluta, pois os outros actores da organização também têm algum poder, que lhes é dado pelas suas capacidades e pela experiência que vai sendo adquirida.

“Este enfoque fornece uma visão dinâmica e utilitária da organização e da administração académica na medida em que põe a nu algumas motivações da acção organizacional, o seu decurso e as estratégias dos actores face a objectivos concretos. Mostra-nos como o jogo político, os conflitos, as coalizões e os interesses são determinantes no asseguramento da vida e da actividade institucional mais do que os objectivos, as normas e os planos” (Silva, 2004:98).

Esta força do modelo político pode, igualmente, tornar-se a sua fraqueza. A eternização do combate entre os diferentes interesses dos diferentes grupos numa organização pode levar à manutenção do conflito permanente e à instabilidade organizacional, da qual resultaria a incapacidade para a persecução de políticas globais e da própria coesão organizacional.

No mesmo sentido, Estêvão (1998:190) refere essas mesmas fragilidades e o excessivo calculismo do modelo político, já que acentua em demasia “o sentido estratégico (omnisciente?) dos actores como se tudo fosse calculado e avaliado.”

Morgan (2006:202-203) elenca algumas limitações da metáfora das *Organizações Vistas como Sistemas Políticos*. A primeira prende-se com o facto de os estudos com este enfoque politizarem em demasia a organização, “Começa-se a ver política em todos os lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma”. O seu uso excessivo acaba por gerar “cinismo e desconfiança nas situações em que antes nada havia”, levando a uma desconfiança generalizada em que todos os passos dos actores organizacionais são entendidos como forma de manipulação. Esta situação poderá contribuir para uma situação redutora desta metáfora, tornando-a um instrumento para um uso pessoal e não em favor da própria organização.

Por último, Morgan alerta para o facto de a metáfora política poder perder-se em “assuntos marginais, estreitos e superficiais, podendo falhar ao levar em conta forças estruturais que definem a natureza daqueles assuntos” (*idem*: 203), podendo-se acrescentar que os diferentes grupos de interesses dentro de uma organização acabam por ter um poder simplesmente aparente e não têm, efectivamente, tradução real.

Bush (2003:108-110) elenca várias limitações do modelo político. A demasiada envolvimento na linguagem do poder pode levar a negligenciar outros aspectos importantes da organização. Este modelo dá pouca atenção ao nível institucional nas tomadas de decisão e a colaboração profissional na obtenção de resultados não é devidamente valorizada. O processo de tomada de decisões nas organizações não se pode reduzir a uma discussão e negociação que se reflecte num grupo vencedor e outro derrotado. Bush

refere ainda que, por vezes, é difícil discernir, numa decisão de um grupo, um comportamento político ou uma resolução burocrática ou colegial.

Por outro lado, como refere Sá (1997:27) o modelo político não esclarece “por que razão as organizações escolares possuem uma determinada estrutura e por que parecem todas iguais” sabendo-se que este modelo é caracterizado como tendo objectivos obscuros e não partilhados. Por seu lado, Lima (1998:66) alertava para a dificuldade da aplicação deste modelo à escola pública portuguesa, controlada excessivamente pelo Estado, onde a “mobilização de interesses e de grupos antagónicos se pode tornar mais difícil”, em resultado de falta de espaços de intervenção e ainda ao que chama os “efeitos de socialização para a conformidade”.

Como já referimos, seria demasiado limitativo proceder à análise organizacional da escola através de um só modelo. A complexidade que a escola é enquanto organização torna-se reveladora quando se utiliza mais que um modelo de análise organizacional.

Quadro n.º 1 - Uma tipologia dos modelos organizacionais convocados¹⁹

DIMENSÕES DE ANÁLISE	MODELO POLÍTICO	MODELO RACIONAL-BUROCRÁTICO
Processos de mudança	Principal preocupação.	Preocupação menor.
Conflito	Visto como normal: é a chave para a análise da influência política.	Visto como anormalidade: a ser controlado por sanções burocráticas
Estrutura social	Pluralista: fracturada por subculturas e grupos de interesses divergentes.	Unitária: integrada pela burocracia formal.
Fundamentações teóricas	Conflito. Grupos de interesses. Sistemas teóricos abertos. Poder comunitário.	Modelo burocrático weberiano. Sistema formal clássico.
Tomada de decisões	Negociação. Processo de influência política.	Racionalidade. Procedimento burocrático formal/Imposição do cargo.
Objectivos	Obscuros e/ou não partilhados (conflito).	Claros e partilhados (consenso).
Tecnologia	Certa.	Certa.
Processos organizacionais	Claros.	Claros e transparentes.
Imagem da escola	Arena Política.	Burocrática / Máquina.
Relação entre estruturas organizacionais	Débil / Tensão / Conflito.	Fortemente articulada / Estável.

¹⁹ Esquema conceptual idealizado a partir de Baldrige (1971: 25)

CAPÍTULO II - O CONSELHO PEDAGÓGICO EM RETROSPECTIVA NO PLANO NORMATIVO

1. A GESTÃO DEMOCRÁTICA: DO DECRETO-LEI N.º 176/74, DE 29 DE ABRIL, AO DECRETO-LEI N.º 769-A/76, DE 23 DE OUTUBRO

A publicação, em 21 de Dezembro, do Decreto-lei n.º 735-A, do ano da revolução em Portugal, é um marco na história da administração e gestão da escola pública em Portugal. A publicação deste normativo, num período de grande efervescência revolucionária nas escolas, vai permitir a criação do Conselho Directivo, do Conselho Administrativo e também do Conselho Pedagógico, assentes, como refere Lima (2009b:230), em “bases morfológicas” que “hão-de resistir durante um quarto de século, até 1998”.

Este Decreto-lei foi precedido pela publicação do Decreto-lei n.º 176/74, de 29 de Abril, que levou à exoneração das autoridades académicas nomeadas anteriormente, pelo governo de Marcelo Caetano. Os reitores e directores que estavam à frente das escolas no tempo da ditadura são substituídos por Comissões de Gestão. No mês seguinte, o Decreto-lei n.º 221 /74, de 27 de Maio acaba por legalizar, como se pode ler no seu Artigo 1.º, as “comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Lima (1998), no seu trabalho de investigação “A Escola como organização e a participação na organização escolar”, analisa com pormenor o período revolucionário e as implicações na gestão e organização da escola pública portuguesa. A contestação às direcções das escolas que transitaram do período da ditadura foi imediata logo após o 25 de Abril de 74. Neste período revolucionário, o Estado, no caso da gestão das escolas, responde “com atraso e por reacção” (*idem*:234), acabando por dar a cobertura legal *a posteriori* a iniciativas desenvolvidas pelos professores e alunos mais revolucionários no interior das escolas. É o caso do Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de Maio, que legalizou as comissões “democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974” (Artigo 1.º) resultantes do processo de expulsões e saneamento de diversos reitores e directores das escolas que vinham ainda do período do governo de Marcelo Caetano.

O autor supracitado chama também a atenção para algumas nuances desse Decreto-lei, destacando que o referido decreto já nos remete para a intenção de o Estado “regularizar a vida das escolas” quando tiver capacidade para tal, pressupondo que se trataria de um período transitório onde o Ministério da Educação não iria interferir

directamente, mas a própria publicação deste decreto é um exemplo de que o iria fazer a curto prazo.

A administração central, no já citado Decreto-lei, faz uma referência à composição dos futuros órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, onde estarão representados os estudantes (não deixa de ser curioso que estes apareçam em primeiro lugar), seguindo-se o pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar.

O reconhecimento das comissões de gestão por parte do Ministério com a publicação do normativo de 27 de Maio de 1974, de acordo com Lima, marca o fim do período da primeira fase do processo de implantação da gestão democrática e entra-se numa segunda fase em que o Ministério da Educação inicia um processo de controlo da gestão escolar. A publicação do 735-A, de 21 de Dezembro, foi uma tentativa, ainda que com sucessos localizados e limitados, para colocar um fim ao processo autogestionário que se ia vivendo na gestão das escolas desde 1974, onde as assembleias-gerais e a democracia directa se sobrepunham aos normativos lançados pelo Ministério da Educação. Esta terceira fase irá prolongar-se até 1976, com a publicação do Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

Com um carácter experimental e um prazo de validade de um ano lectivo, no preâmbulo deste decreto pode ler-se que a respectiva revisão teria de ser obrigatoriamente efectuada até 31 de Agosto de 1975, o que não se veio a verificar.

Trata-se de um diploma de um governo, o III Provisório, chefiado por Vasco Gonçalves²⁰, tido como muito próximo do Partido Comunista, mas que na altura gerou forte contestação de partidos ou movimentos colocados mais à esquerda e que o classificaram com muito epítetos, dos quais o “democrático” não fazia parte. Por sua vez, o governo via-o como uma forma de pôr cobro ao poder que as assembleias-gerais de professores, alunos e demais funcionários administrativos tinham na organização e administração das escolas.

Por normativo, o Ministério da Educação tenta uniformizar um modelo de gestão para todas as escolas, onde todos os órgãos continuam a ser colegiais. O papel dos professores começa a ser destacado pelo Ministério da Educação. No capítulo III do Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, relativamente à composição e funções do Conselho Pedagógico, pode ler-se no ponto 4, do Art. 23.º, que “o número de alunos não

²⁰ Para consultar os Governos pós 25 de Abril de 1974 (Primeiro Ministro e Ministro da Educação) ver o Apêndice VI.

poderá, tanto no plenário do conselho como nas suas secções, exceder o número de docentes”, isto para o ensino secundário, pois no ensino preparatório não estava contemplada qualquer representação dos alunos. Atente-se que esta redacção evidencia quem detinha o poder até à altura, os “alunos”, que neste órgão não podem estar representados em número superior aos professores. Ou seja, não são os professores que não podem estar em maior número, são os alunos. De referir ainda que, apesar de o preâmbulo deste normativo consagrar o “importante papel das associações de pais e encarregados de educação”, estes não dispõem de qualquer representante no Conselho Pedagógico.

Em termos de funções do novo órgão criado, é evidente que ao longo dos 4 artigos que compõem o capítulo III, referentes ao Conselho Pedagógico, nada surge relativamente ao que se espera deste órgão em termos de orientação pedagógica para além do que estava atribuído aos Conselhos Escolares. No entanto, a importância do Conselho Pedagógico na gestão da escola é vinculada no art. 28.º, quando se refere às deliberações tomadas por este plenário e à sua eventual aplicação pelo Conselho Directivo. Assim, no decreto afirma-se que, se este órgão “discordar fundamentalmente das deliberações do conselho pedagógico, suspenderá a sua execução até serem ouvidos os competentes serviços centrais, que decidirão.”

Esta disposição, de chamar ao poder central a decisão final da resolução de um eventual conflito entre o Conselho Pedagógico e Conselho Directivo, deixa claro o caminho de recuperação centralizadora e burocrática do Ministério da Educação.

Esta terceira fase de implementação da gestão democrática, segundo Lima, é caracterizada por uma “reanimação da burocracia centralizada” e em especial o Decreto-lei n.º 735-A marca claramente a assunção do controlo dos serviços centrais na vida das escolas, apesar de este decreto prever a eleição dos órgãos já referidos por processos democráticos. Nas palavras deste autor,

“O decreto desfere um golpe mortal nas formas de democracia directa ensaiadas nas escolas. Não se pode confundir o plano das orientações normativas e o plano dos factos e da acção organizacional. Se é verdade que as assembleias e os plenários deliberativos ainda continuam durante um tempo a ser (e sobretudo a tentar ser) soberanos, não nos parece que o Decreto-lei n.º 735-A/74, ainda que minimamente, comportasse tais iniciativas” (Lima, 1998: 245).

Mais adiante, Lima afirma que é evidente uma desconexão entre o “plano das orientações formais-legais para a acção organizacional e o plano da acção organizacional efectiva”, acrescentando que a este último nível os “actores periféricos” ao nível dos processos auto-gestionários ainda vão resistindo aos normativos e mesmo contrariando em alguns aspectos (que viria a classificar como “infidelidades normativas”) mas que, nitidamente, com a publicação do 735-A/74, estão em evidente “situação de perda”.

“A primeira e maior ruptura operada em termos formais, no que se refere à organização de gestão das escolas, não terá ocorrido com a publicação do Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (decreto de Mário Sottomayor Cardia), ao contrário do que se tem afirmado, mas sim com o Decreto-lei n.º 735-A/74” (*ibidem*: 249).

Com a publicação do Decreto-lei n.º 769-A/76, entra-se, segundo Lima, num segundo período ou uma quarta fase na direcção e gestão das escolas, considerada de normalização ou da reorganização das estruturas escolares. É também, para o mesmo autor, o fim do “ensaio autogestionário” (1998:277) e para Formosinho (2000:35) inscreve-se na linha de retorno da “centralização concentrada e burocrática”, mas marca um período de forte luta contra as alterações a implementar com este normativo.

Inicialmente foi contestado o facto de este normativo ter entrado em vigor sem o Ministério ter procedido a uma avaliação das experiências resultantes da aplicação do Decreto-lei n.º 735-A/74. O próprio preâmbulo do Decreto-lei n.º 769-A/76 faz alusão expressa a essa lacuna. No entanto, com um certo pragmatismo burocrático, o legislador avança que é tempo de “separar a demagogia da democracia”, entende que uma gestão democrática pressupõe a atribuição de responsabilidades aos “docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar” e que para se acautelar os interesses colectivos será necessário proceder a uma “definição entre competência deliberativa e funções executivas”. Assim, nestes considerandos, o Ministro da Educação da altura, Sottomayor Cardia, fez aplicar um normativo que lhe permitiu ter uma administração mais centralizada no universo da educação. Ao longo dos 59 artigos que compõem este decreto, o Ministério vai mais longe do que estava previsto no seu predecessor normativo e apresenta uma regulamentação muito mais precisa no funcionamento, organização e competências dos órgãos de gestão criados no Decreto-lei n.º 735-A/74.

O capítulo III é referente à composição, funcionamento e competências do Conselho Pedagógico. Este órgão será constituído pelo presidente do Conselho Directivo,

por professores delegados de cada grupo disciplinar, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos. Os representantes dos pais e encarregados de educação continuam ausentes neste órgão. Os professores serão eleitos pelos seus pares e terão de ser profissionalizados. Caso não existam docentes com essa categoria, será o Conselho Directivo a designá-los.

Apesar do regulamento do funcionamento interno do Conselho Pedagógico (e também do Conselho Directivo) serem remetidos para a publicação de respectivas portarias²¹, fica desde logo claro que é ao Conselho Pedagógico que compete a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, como refere o consignado no Artigo 24.º. Por outro lado, as deliberações deste órgão são tomadas por maioria, tendo o presidente, em caso de empate, o voto de qualidade de poder usar o direito de veto suspensivo em determinadas circunstâncias, caso de decisões que possam ir contra a legislação ou directivas do Ministério da Educação. Ou seja, se no caso do Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, era o Ministério da Educação que dirimia os conflitos entre o Conselho Pedagógico e o Conselho Directivo, agora compete ao presidente destes dois órgãos ser o garante da política do Ministério da Educação.

O diploma 769-A/76 viria a estar em vigor durante uma década, algo extremamente raro no mundo da educação, e viria a ser alterado com a publicação do Decreto-lei n.º 211-B, de 31 de Julho de 1986.

Lima (1998) refere que o Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, acabou por compatibilizar aquilo que parecia incompatível, “a gestão democrática e a gestão burocrática centralizada”, já que com este decreto, o Ministério da Educação e Investigação Científica reforçou a gestão burocrática e previu a eleição dos docentes.

“Instituiu o predomínio das regras formais, produzidas na administração central, sobre as regras não formais e informais, acentuou a imposição normativa e a *face* da escola enquanto *locus* de reprodução normativa. A democracia foi reduzida à gestão, e esta à *gestão corrente*” (*idem*: 274).

Este mesmo autor refere que as práticas democráticas e participativas se tornaram demasiado formalizadas, acrescentando que o decreto em causa traduz a

²¹ Portaria 677/77, de 4 de Novembro, para o Conselho Directivo e Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro, para o Conselho Pedagógico. Na Portaria n.º 679/77 surge com pormenor o âmbito de actuação do Conselho Pedagógico, o seu funcionamento e os seus órgãos de apoio. No seu ponto um pode ler-se que é o “órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”. Mais tarde, a Portaria n.º 970/80, no âmbito de actuação do Conselho Pedagógico, refere que, para além de orientar também passa a coordenar a componente pedagógica, “O conselho pedagógico é o órgão próprio da gestão das escolas preparatórias e secundárias nos domínios da orientação e coordenação pedagógica”.

reconstrução do paradigma de “centralização na administração escolar, transitoriamente em crise durante o período revolucionário” (*idem*: 277).

Pelo mesmo diapasão alinha o discurso de Natércio Afonso quando se refere ao reforço do controlo por parte do Ministério da Educação nas escolas, iniciado durante a década de setenta, com a publicação do Decreto-lei em análise e dos Despachos n.º 677/77 e n.º 679/77.

“Estas foram as primeiras medidas de uma política regulatória sistemática, destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os de uma inextricável rede de múltiplas normas detalhadas, regulando todas as facetas da vida organizacional das escolas” (1994: 129).

Durante a década de 80 os maiores opositores ao Decreto-lei n.º 769-A/76 vão-se tornando os seus maiores defensores, tendo sido mesmo considerado, de acordo com Lima, como um “símbolo de Abril” (1998:279). Os governos neste período pretendiam uma revisão deste diploma e alguns sectores viam essas intenções como uma forma de condicionar (ainda mais) as práticas democráticas e participativas características da gestão democrática.

2. O CONSELHO PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 80

2.1 O CONSELHO PEDAGÓGICO À LUZ DO DECRETO-LEI N.º 376/80, DE 12 DE SETEMBRO

O Decreto-lei n.º 519-T1/79, de 29 de Setembro, veio determinar que a coordenação da profissionalização em exercício dos docentes passaria a ser competência do Conselho Pedagógico. Tal atribuição levou a que a constituição e funções deste órgão fossem alvo de nova regulamentação. Tal viria a acontecer com a publicação do Decreto-lei n.º 376/80, de 12 de Setembro.

Com apenas duas páginas, este Decreto-lei altera a redacção dos artigos 22.º ao 29.º e do 31.º do Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

De ressaltar, como aspecto inovador, a possibilidade de ser convidado a participar nas reuniões do plenário, tal como está previsto no ponto 3 do artigo 22.º, um membro da direcção da associação de pais e encarregados de educação.

Por força do já supracitado Decreto-lei n.º 519-T1/79, de 29 de Setembro, os orientadores dos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional e dos estágios

pedagógicos das licenciaturas em ensino passam a fazer parte de pleno direito do Conselho Pedagógico, tornando também obrigatória a presença do Secretário do Conselho Directivo quando sejam abordadas questões relacionadas com a acção social escolar. Abre ainda a possibilidade aos representantes dos profissionalizandos em exercício, um por cada grupo, de participar nessas reuniões, conforme o plano individual de trabalho, mas sem direito a voto.

O artigo 31.º, face à possibilidade de nas reuniões do plenário o número de participantes não docentes exceder o número de docentes, determina que essa reunião deixa de ter qualquer carácter deliberativo e impede a participação dos alunos nas reuniões em que sejam abordados assuntos relacionados com a profissionalização em exercício e tudo o que reporte a sigilo de exames.

Ainda no mesmo ano surge publicada a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, que vai revogar a Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro, com a excepção dos pontos relacionados com matéria disciplinar e revoga toda a demais legislação que possa contrariar a entretanto publicada.

Face à necessidade da nova adaptação do Conselho Pedagógico ao nível da sua constituição e funções já expressas no Decreto-lei n.º 519-T1/79, de 29 de Setembro, passa a ser uma atribuição do órgão pedagógico assegurar condições para o desenvolvimento de acções no âmbito da formação contínua dos professores.

A interacção da escola com o meio também perpassa ao longo desta portaria. Passa a ser uma atribuição do Conselho Pedagógico promover medidas que levem ao estreitar das relações entre a escola e a comunidade. Esta é uma das treze atribuições específicas que o legislador elenca como da responsabilidade do Conselho Pedagógico. Outras áreas de actuação passam por colaborar na elaboração e actualização do regulamento interno da escola, elaborar o plano de formação dos docentes e definir critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar.

2.2 O CONSELHO PEDAGÓGICO NO DECRETO-LEI N.º 211-B/86, DE 31 DE JULHO

Passados oito anos, o Ministério da Educação, com a publicação do Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, volta a intervir no órgão pedagógico e revoga o seu antecessor (Decreto-lei n.º 376/80, de 12 de Setembro) bem como a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro. Assim, este novo Decreto-lei pretende compilar e sistematizar num único

diploma toda a legislação referente à organização e funcionamento do Conselho Pedagógico.

O legislador justifica as alterações no preâmbulo do Decreto-lei, ao referir que o regulamento de funcionamento do Conselho Pedagógico se encontra desajustado face à realidade escolar. Com as alterações, a tutela pretende “introduzir alteração que a prática dos últimos anos aconselha”, como se lê na introdução do Decreto-lei e, desta forma, pretende-se responsabilizar o Conselho Pedagógico na formação dos docentes e promover uma maior eficácia nas interações entre a escola e a comunidade envolvente.

Ao nível da composição do Conselho Pedagógico será de destacar a presença de dois novos elementos. Sendo uma escola com o ensino preparatório e secundário o Vice-presidente tem assento no plenário e o representante de um novo órgão entretanto criado para apoiar o Conselho Pedagógico, o Conselho Consultivo.

Este novo órgão está vocacionado para a promoção de uma maior eficácia da interação da escola e da comunidade, tal como é evidenciado nas competências que o legislador lhe atribuiu e na própria composição. No artigo 93.º está referida a composição e é evidente que os representantes do meio estão em maioria. Neste órgão tem lugar o representante da autarquia local, o representante das associações culturais e recreativas, o representante dos interesses socio-económicos da região, o médico escolar ou o delegado de saúde. O presidente do Conselho Pedagógico é o presidente do Conselho Consultivo que ainda contará com a presença do representante da associação de estudantes e do representante da associação de pais e encarregados de educação. Ainda estava prevista a presença do psicólogo e do assistente social, caso existissem na escola.

2.3 A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO E O CONSELHO PEDAGÓGICO NOS DOCUMENTOS DA COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

Os anos oitenta em Portugal ficaram marcados na educação, em termos normativos, pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Passados doze anos sobre o 25 de Abril de 1974 e dez anos após a entrada em vigor da Constituição da República de 1976²², esse “imperativo nacional”, como refere Jorge Lemos (1992:9), foi

²² No Artigo 167.º da Constituição da República Portuguesa de 1976 estava consagrado que era de reserva de competência legislativa da Assembleia da República, na sua alínea n), relativamente às “Bases do sistema educativo”.

finalmente concretizado com a promulgação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, ano de entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia.

Desde 1980 que o PSD governava o país e desde essa altura que o Ministério da Educação tinha à sua frente um Ministro da Educação social-democrata. Apesar desta situação política, a LBSE viria a ser aprovada por larga maioria parlamentar²³. Paralelamente à aprovação da LBSE o governo tinha lançado entretanto um processo relativo à Reforma do Sistema Educativo. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE)²⁴ viria a revelar as clivagens nos diferentes quadrantes político-partidários que a votação na Assembleia da República da LBSE não deixava transparecer, bem como suscitou críticas de investigadores do sector educacional.²⁵

A publicação da LBSE de 1986 integra-se num período que João Barroso (2003:70) classifica de “ascensão e queda do mito da reforma” num espaço temporal entre finais dos anos oitenta até ao termo do século XX, onde o Ministério da Educação desenvolveu uma política de cima para baixo.

“A reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (top-down), com o reforço dos dispositivos de planeamento” (*ibidem*).

No campo político, o Partido Comunista assumia-se como a voz mais crítica relativamente à forma como foi lançado e conduzido o processo relativo à CRSE e cuja composição, referia, estava “totalmente governamentalizada” (Lemos, 1992:10) e acusava ainda a referida comissão de se ter eximido da “elaboração de qualquer diagnóstico, quantificado e fundamentado do estado do sistema de ensino em Portugal” (*ibidem*:10). O mesmo autor, deputado do Partido Comunista, não poupa os “documentos de trabalho” publicados pela CRSE.

“Há que não esquecer o facto de os diversos “documentos de trabalho” divulgados pela CRSE terem um carácter avulso, disperso, descoordenado e até mesmo contraditório, não tendo sido acompanhados de fundamentação quantificada, omitindo-se a especificação de alternativas e, bem

²³ PSD, PS, PCP, PRD e Os Verdes votaram a favor, o CDS votou contra e o MDP/CDE absteve-se. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, viria a ser promulgada em Guimarães a 23 de Setembro de 1986.

²⁴ A Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro, cria a CRSE e estabelece as suas atribuições.

²⁵ Almerindo Afonso sobre esta temática refere-se do seguinte modo à situação vivida na altura: “Note-se a este propósito que a ideia de fazer uma reforma global (e mesmo a ideia de criar uma comissão especializada para o efeito) não tinha encontrado grande consenso ou receptividade no próprio Parlamento, a julgar por algumas posições e argumentações proferidas por ocasião da discussão do Programa do X Governo Constitucional” (2002: 39).

assim, as consequências previsíveis da respectiva aplicação e custos estimados das diferentes opções possíveis” (*ibidem*:10).

Estas críticas estendiam-se ao partido do governo (PSD) que o mesmo autor considerava que estava a desenvolver uma política contrária à própria LBSE com o intuito de rapidamente proceder à própria revisão da LBSE recentemente aprovada.

No entanto, ao longo do tempo, a LBSE foi congregando um conjunto de defensores que viam na lei um garante de democraticidade na administração e gestão das escolas, como é o caso de António Teodoro, secretário-geral da FENPROF na altura.

“Embora possuindo omissões, contradições e incoerências, no essencial, a Lei de Bases consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da nossa Constituição da República (Teodoro, 1992:14).

Teodoro, relativamente à CRSE, reforça algumas das críticas afirmando, no mesmo documento, que esta tinha terminado os seus trabalhos editando “um grosso volume de textos díspares e sem constituírem um projecto coerente, credível e mobilizador” (*idem*:17). Não poupa igualmente o Ministério da Educação, que na altura tinha à sua frente Roberto Carneiro, referindo que a prática não coincidia com o discurso oficial, “a acção desmente a intenção propalada; a prática governamental contraria o discurso ministerial” (*idem*:16).

Deste modo, alguns sectores ligados à educação mostravam os seus receios quanto a uma certa ambiguidade e duplicidade da actuação do Ministério da Educação e alertavam para as tentativas de se contornar os princípios da democratização e participação na gestão dos estabelecimentos escolares, suportadas em teses neoliberais que se tentavam aplicar à educação. Os debates alargam-se à questão da descentralização, da desconcentração, da participação, da autonomia e democracia.

“(…) o debate de ideias se foi deslocando para as concepções de democracia representativa ou de democracia participada e para a distinção entre direcção (democrática) e gestão (profissional), segundo um paradigma de descentralização, em que a retórica descentralizadora ia abrindo caminho a práticas de descentralização desconcentrada” (Formosinho, 2000:20).

Fernanda Martins (2009), na esteira de Lima (1998), apesar de entender a LBSE como uma expressão de “democratização do sistema educativo” e em “relativo contra-

ciclo entre as políticas nacionais e as dominantes noutros contextos”, não deixa de referir que uma análise aos seus artigos revela uma certa ambiguidade do diploma em determinadas dimensões.

“É o caso do artigo sobre os departamentos regionais da educação que surgem como figuras desconcentradas, sobre a participação, em que apenas se prevê a participação de certos sectores de actores educativos nos órgãos de direcção das escolas e, ainda, o facto de em nenhum momento a Lei consagrar claramente o princípio da autonomia das escolas” (Martins, 2009:204).

No final deste debate e mobilização pública, Almerindo Afonso (2002:42-43) refere que se sobrepôs “a velha fórmula da «reforma-decreto», congruente com um modelo de decisão política de tipo normativo-taylorista” e apoiada na “utilização de especialistas e no seu prestígio científico” (*idem*: 44).

Do trabalho da CRSE destaca-se a publicação “Documentos Preparatórios II” e o trabalho “Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas” apresentado por uma equipa da Universidade do Minho²⁶ que tinha como missão analisar os modelos de organização e administração das escolas portuguesas do ensino básico e secundário e de “apresentar um modelo de direcção democrática e gestão técnica das escolas portuguesas”.

O diagnóstico do funcionamento das estruturas organizacionais da altura é apresentado logo na introdução do trabalho pela equipa de investigação e chama em primeiro lugar a atenção para o centralismo do Ministério da Educação, para o esvaziamento das funções dos Conselhos Directivos e para o alheamento dos professores face ao modelo de gestão em vigor, entre outros aspectos.

“Uma administração da educação escolar em Portugal fortemente centralizada;

A incompatibilidade dessa centralização, geradora de imobilismo e de conformação burocrática, com a participação efectiva e a renovação pedagógica;

A inexistência de estruturas na direcção das escolas em que participem elementos fundamentais da comunidade escolar, designadamente os encarregados de educação, os agentes locais, etc.;

O alheamento da escola do meio onde se insere, em consequência disso;

²⁶ Essa equipa era composta por João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima e o trabalho foi publicado em Janeiro de 1988, ocupando o capítulo III, do livro Documentos Preparatórios – II. Um dos seus elementos, Licínio Lima, considera que com a tomada de posse da CRSE, em Março de 1986, se inicia “um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal no âmbito do qual irá ganhar grande visibilidade social e académica o projecto de alteração do modelo de administração e gestão das escolas” (2002: 77).

O progressivo esvaziamento do verdadeiro conteúdo das funções dos Conselhos Directivos, impossibilitados de apresentar um projecto educativo autónomo, representativo da mesma comunidade escolar;

A desvalorização e o alheamento pelos e dos professores do modelo de gestão actualmente em vigor, o que cria situações de excepção que tendem paulatinamente a tornarem-se regra” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988:146).

Esta equipa, no desenvolvimento do seu trabalho, vai ter em conta quatro princípios gerais da administração das escolas básicas e secundárias tendo como suporte o que estava consagrado na LBSE e que, segundo Afonso (2002b:77), apesar de estarem assumidos na “Proposta Global da Reforma, nunca tiveram, enquanto conjunto articulado, qualquer tradução legal integral”. Esses princípios gerais são:

- “1) A distinção entre direcção e gestão (artigo 45º);
- 2) A participação de todos os interessados na administração da educação escolar – professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses sociais, económicos, culturais e científicos (artigos 43º, nºs 1 e 2 e 45º, nº 2);
- 3) Interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local em que a escola se insere (artigos, 43º, nº 2 e 45º, nº 1) (a LBSE utiliza expressões como “interligação com a comunidade”, “integração comunitária”);
- 4) Prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988:147).

A referida equipa da Universidade do Minho clarifica, mais adiante, os conceitos de administração e gestão.

“A direcção ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção” (*idem*:155).

Neste sentido, os autores defendem que a “direcção é que é democrática ou não” e à gestão estará reservada a parte técnica, de organização e de implementação das medidas oriundas da direcção.

É apresentado o Conselho de Direcção como o órgão de direcção das escolas, órgão colegial democraticamente eleito pelos respectivos corpos eleitorais, onde estariam representados “todos os implicados no processo educativo”, tal como estava previsto no número 2, do Artigo 45.º da LBSE, de 14 de Outubro de 1986. Seria o órgão de decisão

mais importante da escola que elaboraria o projecto educativo para a escola e decidiria sobre todas as questões relevantes a nível pedagógico e administrativo.

Relativamente à parte técnica, seria criada a Comissão de Gestão, a quem caberia a gestão pedagógica e administrativa, responsabilizando-se pela implementação do plano de actividades e pela gestão quotidiana da escola. O Conselho Pedagógico, por sua vez, passaria a ser um órgão de coordenação pedagógica, e de consulta e apoio à Comissão de Gestão e ao Conselho de Direcção.

O Grupo de Trabalho com a função de analisar os modelos de organização e administração das escolas básicas e secundárias apresentou a sua proposta de ordenamento jurídico da Direcção e Gestão das Escolas. Ao longo de 98 artigos divididos em nove capítulos apresenta os princípios gerais, os órgãos a criar, a sua organização e funcionamento, demais estruturas e outros órgãos de apoio e normas relativas ao procedimento disciplinar respeitante aos alunos.

Centrando-nos nos órgãos pedagógicos, este Grupo de trabalho, como já foi referido, entendia que deveria existir uma Comissão de Gestão constituída por Presidente, Vice-Presidente do Conselho de Direcção e pelo Presidente do Conselho Pedagógico, à qual competiria, entre outras matérias, realizar a gestão quotidiana da escola nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e de pessoal e tomar as medidas e decisões no âmbito da organização pedagógica da escola conducentes ao início do ano lectivo.

O Conselho Pedagógico existiria como um órgão de apoio a esta Comissão de Gestão, como se pode ler no ponto 1, do Artigo 42.º, Capítulo V, da proposta de normativo apresentado.

“O Conselho Pedagógico é o órgão de consulta técnico-pedagógica do Conselho de Direcção e da Comissão de Gestão, de coordenação da actividade educativa, de animação educativa da escola e de formação contínua dos professores e do pessoal de apoio educativo” (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988:201).

O ponto 1 do Artigo 43.º refere-se à composição do Conselho Pedagógico.

“O Conselho Pedagógico deve ser composto por elementos das seguintes estruturas educativas da escola:

- a) Estruturas de coordenação e orientação educativa;
- b) Estruturas de coordenação curricular disciplinar;

- c) Estruturas de apoio educativo, complemento curricular e animação educativa;
- e) Estruturas de formação contínua de professores” (*idem*.201).

O Conselho Pedagógico não poderia exceder os vinte e dois elementos e cinquenta por cento dos seus membros deveriam ser originários das estruturas de coordenação e orientação educativa e trinta por cento das estruturas de coordenação curricular disciplinar. Abria ainda a possibilidade deste órgão propor para seus membros, até três elementos, ao Conselho de Direcção, especialistas de Ciências da Educação.

O Grupo de Trabalho dividiu as competências do Conselho Pedagógico em cinco domínios de competências: genéricas; no âmbito da coordenação e orientação educativa; no domínio do apoio educativo; no domínio do complemento curricular e da animação educativa; no domínio da coordenação curricular disciplinar e no domínio da formação contínua dos professores e do pessoal não docente.

Desta proposta apresentada (que não viria a ser implementada) será de destacar o facto de esta separar o que é do âmbito da direcção do âmbito da gestão. Existe uma clara separação entre o órgão que define a política ou a estratégia que a escola deve seguir (Conselho de Direcção) e o órgão que deve realizar os objectivos fixados pela direcção, ou seja, que implemente as políticas e orientações previamente traçadas (Conselho de Gestão). Por outro lado, o Grupo de Trabalho entende que do órgão mais técnico-pedagógico da escola, o Conselho Pedagógico, devem fazer parte somente membros profissionais do ensino e de reconhecido mérito ligado às ciências da educação.

2.4 A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS 90: O DECRETO-LEI N.º 43/89, DE 3 DE FEVEREIRO E O DESPACHO N.º 8/SERE/89, DE 8 DE FEVEREIRO

Com a publicação do Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (que estabelece os princípios da autonomia), o Decreto-lei n.º 211-B/86 é revogado. Passados cinco dias o Ministério da Educação publica um novo normativo que estabelece, provisoriamente, o regulamento do Conselho Pedagógico, tal como se lê na introdução do Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.

“Enquanto os conselhos pedagógicos não dispuserem de regulamento adequado à função que devem desempenhar numa escola com mais autonomia e maior responsabilidade, e que deverá ser elaborado de forma ponderada e participada, a escola continuará a desenvolver as suas actividades no quadro estabelecido pelo regulamento provisório em anexo, mantendo-se a

composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio apenas com modificações pontuais, que visam conferir-lhes mais eficácia e representatividade.”

Tendo em conta que o Decreto-lei n.º 43/89 avançava com a necessidade da elaboração do projecto educativo da escola, forma de se concretizar a autonomia prevista neste Decreto-lei, uma das atribuições do Conselho Pedagógico expressas no Despacho supracitado era a de precisamente “Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola”, tal como refere o ponto 3.12. Podemos dizer que o Despacho n.º 8/SERE/89 operacionaliza através desta sua competência a autonomia decretada pelo Decreto-lei 43/89.

O regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário²⁷ foi alvo de várias posições críticas. Uma das questões prendeu-se com o facto de o legislador referir no seu preâmbulo “a transferência de competências e poderes para a escola”, quando não explicita claramente o conceito de competências e quando fala em transferências de competências para a escola, quando essas competências deveriam estar claramente definidas e atribuídas aos diferentes órgão da escola. Lima (1998:315) é um dos autores que segue por esta via, criticando a “não discriminação dos órgãos que exercerão a autonomia decretada”. Apesar de ver neste normativo um “notável alcance potencial”, afirma que este mesmo diploma é “uma declaração de intenções, uma vez que confere autonomia a uma entidade reificada – a escola”.

Barroso (1998) alinha pelo mesmo diapasão e reforça as críticas ao Ministério da Educação, alertando para as diferenças e implicações entre uma autonomia decretada e uma autonomia construída.

“O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (Barroso, 1998)²⁸.

Barroso refere ainda que a consagração do ponto de vista formal-legal da autonomia da escola não chega para a instituição da “essência da própria autonomia” que são as formas de autogoverno nas escolas.

²⁷ O Decreto-lei 43/89 não contemplava o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar.

²⁸ Não é apresentado o número de página, pois o documento consultado não está paginado.

“Além disso, na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos), bem como pelas práticas dos diversos actores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas” (Barroso, 1998).

Assim, a sua posição torna-se clara face a diplomas nos quais se enquadra o Decreto-lei n.º 43/89, pois não são, como refere Barroso, “suficientes para impor a transformação das pessoas e das estruturas em direcção a práticas de decisão autónomas”.

“Afasto-me claramente duma visão estreita que reduz a autonomia das escolas à sua dimensão jurídico-administrativa. Para os defensores deste ponto de vista, a autonomia existe pelo simples facto de serem decretadas as competências que são transferidas da administração central e regional para as escolas” (Barroso, 1998).

O Decreto-lei 43/89 refere no seu ponto um do Artigo 2.º que a autonomia da escola deve ser entendida como a “capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Neste enquadramento, o vincar da “participação de todos” terá levado a que no Despacho n.º 8/SERE/89 esteja claramente referido, no ponto 2 referente ao âmbito e composição do Conselho Pedagógico, que deve estar presente um representante da associação de pais e encarregados de educação ou um representante eleito, para o efeito, em assembleia de pais e encarregados de educação, se a associação não tiver sido constituída. Ou seja, não faria muito sentido a ausência dos representantes dos pais quando o projecto educativo deve dar resposta às solicitações do meio.

3. O CONSELHO PEDAGÓGICO À LUZ DO DECRETO-LEI N.º 172/91, DE 10 DE MAIO

O novo regime de administração escolar traduzido no Decreto-lei n.º 172/91 foi aplicado, em regime experimental, em poucas escolas do país (cerca de trinta) e alargava a sua aplicação aos jardins-de-infância e às escolas do 1º ciclo. Inseriu-se na política de reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da LBSE, tal como é referido no seu preâmbulo.

Este diploma enquadra-se no trabalho produzido pela CRSE referente à área da gestão e administração mas é apontado como um documento “extremamente híbrido” e “profundamente alterado em relação a alguns traços mais importantes e inovadores contidos nas propostas que o antecederam” (Afonso, 2002:56), no caso, a proposta da equipa da Universidade do Minho.

“É possível detectar marcas contraditórias que sinalizam quer a vontade inicial dos autores das propostas, no âmbito da CRSE, de imprimir maior dinamismo, participação e democratização à vida das escolas, quer marcas posteriores que indiciam uma fragilização da direcção democrática em favor de um órgão de gestão (Director executivo), a quem se atribuem responsabilidades e competências que podem inverter aqueles valores (substituindo-os por outros como a eficiência, a eficácia e o controlo)” (*ibidem*).

O mesmo autor (2002b) afirma que o normativo Decreto-lei n.º 172/91 não traduz nem o conteúdo nem o espírito da proposta apresentada pelo grupo de trabalho referido. Neste Decreto-lei, como escreve, “introduziram-se alterações (e reduções) substanciais que só a um leitor desavisado, ou alheio a estas problemáticas, poderão passar despercebidas” (*idem*:78). Acrescentando, mais adiante, que o legislado não estaria compatível com a proposta apresentada, “quer no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada” (*ibidem*).

No preâmbulo do Decreto-lei n.º 172/91, onde se explicitam as grandes linhas que subjazem às mudanças que se pretendem implementar, o Ministério da Educação, fazendo referências aos princípios de democraticidade, participação, descentralização, argumenta que é chegado o tempo de conciliar o “intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”. Estes argumentos servem para suportar a ruptura entre o passado, com a gestão colegial e, a agora, gestão unipessoal. Essa estabilidade e eficiência da administração e gestão passarão a ser garantidas pelo órgão unipessoal, o Director Executivo. No entanto, a transformação da administração do sistema educativo para um pendor descentralizado não se verificou, mantendo-se uma “administração centralizada desconcentrada” (Martins, 2009:206).

Uma outra inovação contida neste diploma resulta na separação entre as funções de direcção e as de administração e gestão. O Artigo 7.º refere o Conselho de Escola e de Área Escolar como o órgão de direcção (que elege o Director Executivo e que o pode

destituir ou renovar o seu mandato) e, por sua vez, no Capítulo III, surge o Director Executivo como o “órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas culturais, pedagógica, administrativa e financeira” que será o “responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas a nível nacional e as orientações do conselho de escola” (Artigo 16.º). Será de salientar que o Director Executivo deverá possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar.

Lima (2002: 71) aponta as “contradições e ambiguidades entre princípios expostos no preâmbulo e soluções estruturantes constantes nos articulados”.

“As soluções encontradas para o «conselho de escola» são congruentes com uma escola dotada de autonomia? A figura do «Director executivo» não poderá vir a ser perspectivada como o último elo de uma *desconcentração radical* que penetra já no universo específico de cada escola? A diversidade de soluções curriculares, pedagógicas e administrativas sai potenciada e é possível? O «projecto educativo da escola» é possível enquanto expressão própria de uma dimensão política assumida de forma particular em cada escola?” (*Ibidem*)

Por sua vez, Afonso (2002b:78) ressalva a diferença entre a “centralidade” do Conselho de Direcção defendida pela equipa de trabalho da Universidade do Minho e a “natureza relativamente simbólica” do Conselho de Escola plasmado no Decreto-lei n.º 172/91.

Apresenta o Conselho de Direcção como o órgão de direcção das escolas, democraticamente eleito pelos respectivos corpos eleitorais e que teria a responsabilidade de elaborar o projecto educativo da escola e decidir sobre todas as questões relevantes a nível pedagógico e administrativo. Em seu apoio teria a Comissão de Gestão, a quem caberia executar as suas deliberações e orientações. Por sua vez, refere que o protagonismo do Conselho de Escola previsto no Decreto-lei n.º 172/91 “em termos de definição de uma meso-política escolar, seria pouco provável face às prerrogativas expressivas de um Director Executivo” (*idem*:78), já referidas no Artigo 16.º do Decreto-lei n.º 172/91.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, no Decreto-lei n.º 172/91, o Artigo 31.º apresenta este órgão de orientação educativa como um órgão que presta apoio aos outros órgãos de direcção, administração e gestão da escola “nos domínios pedagógico-didáctico,

de coordenação e da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente”.

Na sua composição é de destacar o facto de passarem a fazer parte de pleno direito dois representantes da associação de pais ou encarregados de educação, três alunos e a possibilidade de se alargar a presença a outros docentes em função de interesses de natureza pedagógica.

Ao nível das competências, apontadas no seu Artigo 32.º, será de destacar a eleição do seu presidente de entre os docentes que integram o plenário e de elaborar e propor o projecto educativo da escola.

Relativamente a este ponto, Estêvão entende que o facto de a elaboração do projecto educativo ser cometida ao “órgão que presta apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola” (Artigo 31.º) é uma forma de desvalorizar esse mesmo projecto educativo, já que entende que essa função deveria competir ao “conselho de escola, seu órgão político”, definidor das políticas e orientações educativas da escola, acrescentando que no Decreto-lei n.º 172/91 os conceitos de “projecto educativo” e “comunidade” “permanecem pouco esclarecidos, carentes de uma articulação clara entre si e com o conceito de autonomia” (Estêvão, 1995: 92). Ou seja, o documento que expressa a identidade e o sentido da autonomia da escola não é da responsabilidade de quem deveria ser.

No entanto, os passos previstos neste Decreto relativamente ao Projecto Educativo referem que este é produzido pelo Conselho Pedagógico e o Director Executivo apresenta o documento ao Conselho de Escola para este proceder à sua aprovação.

4. DO DECRETO-LEI N.º 115-A/98, DE 4 DE MAIO, AO DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL

4.1 O DECRETO-LEI N.º 115-A/98, DE 4 DE MAIO

Com a subida ao poder de António Guterres em 1995 e sendo Marçal Grilo o Ministro da Educação, o novo governo entendeu suspender o alargamento a todas as escolas do Decreto-lei n.º 172/81. Solicita em 1996 a João Barroso um estudo para a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas”, nos termos do

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho²⁹, e passados dois anos aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e respectivos agrupamentos com a publicação do Decreto-lei n.º 115-A/98.

A publicação deste novo diploma ainda se poderá afirmar que se enquadra no âmbito da reforma educativa iniciada nos finais dos anos oitenta? Lima responde a esta questão.

“No caso da administração das escolas, o Governo suspenderá a generalização do Decreto-lei n.º 172/91, encomendará um novo estudo e legislará finalmente, em 1998, isto é, doze anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e uma década depois de a Comissão de Reforma ter apresentado as suas propostas finais, ou seja, à margem já de qualquer dinâmica de reforma educativa” (Lima,2004:14).

João Barroso, mentor do Decreto-lei agora analisado, partilha a ideia de que a reforma se desenvolveu segundo um modelo normativo-dedutivo e foi conduzida do topo para a base do sistema quando apresenta as principais posições relativamente às opiniões sobre o modo como decorreu a aplicação do 115-A/98 nas escolas.

“Os Directores regionais e o próprio representante da CONFAP, quando apreciam positivamente o processo desenvolvido, têm como referente principal o próprio decreto e a necessidade de proceder o mais rapidamente possível e sem grandes perturbações às diversas mudanças de gestão nele previstas (desde a eleição dos órgãos, à elaboração e aprovação do regulamento, e constituição dos agrupamentos).

Os representantes das federações sindicais, quando apreciam negativamente esse mesmo processo, referem-se em especial aos processos de regulação, aos limites da participação, às relações de poder, aos recursos disponibilizados, etc.” (Barroso,2001:52).

²⁹ O estudo elaborado por Barroso acabou por ser publicado em 1997, com o nome de Autonomia e Gestão das Escolas e dividido em duas partes. A primeira, intitulada “Princípios e Orientações Gerais”, clarifica o conceito de autonomia, faz o diagnóstico da situação em Portugal e define os princípios a que deve obedecer o reforço de autonomia das escolas. A segunda parte, com a designação genérica “Propostas”, apresenta as “estratégias e as propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas” (Barroso, 1997:5). O autor deste estudo, na apresentação das suas propostas de normas de gestão, defende que estas devem obedecer a cinco grandes princípios num quadro de reforço de autonomia das escolas: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade. Na proposta apresentada B2- A Gestão das Escolas, Barroso refere a existência de um Conselho de Escola que “constitui o suporte que confere legitimidade ao processo de transferência de competências para a escola e do qual emanam os outros órgãos de gestão” (1997:65), como é o caso das três Comissões Especializadas, caso da Comissão Pedagógica da Sócio-educativa, da Administrativa e Executiva (que pode ser um órgão unipessoal se o Conselho o entender). A Comissão Pedagógica teria como funções a “orientação pedagógica nos domínios do currículo, do ensino e da avaliação” (*idem*: 67) e a sua presidência estaria a cargo de um dos membros do Conselho.

No entanto, Barroso (2001) também conclui que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do Decreto-lei n.º 115-A/98 conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista.

“Embora com atrasos e algumas situações de bloqueio (comissões provisórias, jardins de infância e escolas do 1º ciclo ainda não integradas), o processo realizado, neste domínio (mudança formal da gestão), revela um relativo sucesso, tendo estes resultados sido alcançados, sem conflitos de maior e sem grandes sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo” (*idem*: 21).

O Decreto-lei n.º 115-A/98 viria a revelar-se de extrema importância, pois aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação, prevendo a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação³⁰, a existência de uma Direcção Executiva em que a escola poderia optar por Conselho Executivo ou por um Director, obriga à existência do Projecto Educativo de Escola, refere a obrigatoriedade de aprovação de um Regulamento Interno, estipula a criação de um novo órgão – a Assembleia como órgão máximo da escola – e aponta uma nova composição e novas competências para o Conselho Pedagógico. O diploma promovia, através da Assembleia de Escola, uma maior abertura para a participação dos pais e encarregados de educação, dos actores locais e da própria autarquia³¹.

Do Conselho Pedagógico compete-lhe igualmente apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades, pronunciar-se sobre a proposta do Regulamento Interno e sobre propostas de celebração de contratos de autonomia. Por sua vez, compete-lhe elaborar o plano de formação do pessoal docente e apresentar outras propostas sobre diferentes domínios pedagógicos. Ao Conselho Pedagógico cabe ainda algumas responsabilidades da definição da política educativa da Escola. De referir que o presidente deste órgão seria eleito de entre os seus membros docentes³².

No Artigo 24º do Decreto-lei n.º 115-A/98 pode ler-se a concepção do Conselho Pedagógico para o legislador, "O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e

³⁰ O primeiro Contrato de autonomia seria assinado em Fevereiro de 2005, com a Escola da Ponte (Escola Básica Integrada de Aves/S. Tomé de Negrelos). Na sequência da publicação da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, o Ministério viria a assinar contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos, em vigor até ao ano lectivo 2010/2011.

³¹ Neste decreto estava previsto ser da competência do órgão de gestão a elaboração do Projecto Educativo de Escola, sendo o Conselho Pedagógico apenas alvo de auscultação e a Assembleia de Escola o órgão que o aprovaria. No entanto, a Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, define que compete ao Conselho Pedagógico elaborar a proposta do Projecto Educativo da Escola.

³² Consultar Apêndice I.

orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente."

No que se refere à composição deste órgão, passa a ser da responsabilidade da escola definir no respectivo Regulamento Interno a sua composição, num máximo de 20 membros. Neste órgão de gestão deverá estar salvaguardada a "participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo" (Artigo 25.º). Relativamente à representação do pessoal docente, esta deverá ter em conta uma representação multidisciplinar, onde esteja assegurada a articulação curricular. Esta situação levou à reformulação (pela fusão) de Departamentos Curriculares em muitas escolas do país.

4.2 O DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL

A aplicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, trouxe à escola novos desafios e uma nova realidade.

O Conselho Pedagógico, que chegou a marcar e a individualizar a escola pela sua forma de actuação, passou com a publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, a ter um campo de actuação bem diferente do que estava consignado no Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro e até do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Em pouco mais de trinta anos de existência do Conselho Pedagógico, este órgão foi alvo de significativas alterações, tanto na sua composição, na forma de designação dos seus representantes, bem como no âmbito das suas competências. Lima refere-se a este espaço temporal da seguinte forma:

"Ao longo das últimas quatro décadas, a categoria político-educativa, e jurídica, "gestão democrática das escolas" passou de prática de tipo autogestionário a objecto de normalização e consagração jurídica, tendo sido, posteriormente, sujeita a um processo de progressiva erosão nos discursos de política educativa. Mais recentemente, porém, entrou numa fase que poderá ser metaforicamente apelidada de ocaso" (2011: 71).

Com o passar dos anos e em resultado do manancial de legislação publicada pelos diferentes responsáveis pelo Ministério da Educação³³, com resultados nas práticas vividas na escola, esta passa a ter como referenciais a gestão eficaz, a racionalização, a competitividade e a produtividade e a consequente modernização das escolas.

“Também por esta razão se celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de sectores interessados, sem interferência no quotidiano das instituições e sem funções executivas” (*ibidem*).

No preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008 (o mais extenso publicado em legislação do género), podemos encontrar três objectivos a perseguir com este normativo. Um primeiro, que também passa pela criação do Conselho Geral, traça o reforço da “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”. O segundo objectivo passa por “reforçar as lideranças das escolas”, que se traduziu na criação do cargo de Director com funções mais alargadas do que os anteriores conselhos directivos mas com uma maior dependência funcional relativamente à tutela. Generaliza-se a figura do Director, órgão unipessoal, pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, com a argumentação de que é necessário “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”, como se pode ler no preâmbulo já citado. O legislador acrescenta que o Director é o “rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Lima entende que esta tentativa de emergência de lideranças eficazes estará imbuída de “visão racionalista e legalista” e que estaria mais “induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade”, colocando em dúvida os pressupostos do diploma.

“A argumentação, desprezando os resultados da investigação portuguesa sobre o assunto, revela-se inconsequente, confundindo “boas” lideranças com lideranças “fortes”, e estas com lideranças unipessoais, de resto num contexto histórico-cultural ainda marcado pela vigência de um regime autoritário e por lideranças unipessoais muito fortes, a vários títulos e em vários contextos, designadamente nas escolas” (Lima, 2009b:247).

³³ Desde o I Governo Constitucional em 1976/78 chefiado por Mário Soares, com Sottomayor Cardia à frente da pasta da Educação, até ao XVIII Governo Constitucional, o país já teve dezoito governos, com doze diferentes Primeiros-ministros e dezassete responsáveis pela Educação (ver Apêndice VI).

Mais adiante, no preâmbulo do Decreto-lei, pode ler-se ainda que ao Director “é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico”.

No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao Director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Neste quadro legal, em que pela primeira vez os coordenadores de Departamento são nomeados e não eleitos, as repercussões desta situação na organização da escola estão a fazer-se sentir neste momento e será oportuno determinar até que ponto os coordenadores de Departamento ainda são os representantes dos docentes no Conselho Pedagógico, ou se são, simplesmente, os representantes do Director nos respectivos departamentos.

O terceiro objectivo expresso no preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008 aponta para o “reforço da autonomia das escolas”.³⁴

Lima (2010) refere que o governo somente pretende partilhar com os órgãos próprios das escolas a “gestão corrente”, procurando uma “fiel operacionalização local das políticas educativas centrais” tendo sempre em consideração os normativos produzidos. Vai mais longe e afirma que a eleição do Director e a existência do Conselho Geral cumprem os “quesitos constitucionais mínimos” para garantirem as funções de “legitimação democrática”.

“O Director será, muito provavelmente e de acordo com a nossa tradição, o primeiro representante do poder central junto de cada escola, o “rosto” do ministério, ainda que localmente escolhido, uma contradição que a seu tempo poderá ser resolvida (*idem*:7).”

Não podemos esquecer que o Director e os restantes órgãos de direcção e gestão podem ser dissolvidos pelo Governo. O Director surge, nestes condicionalismos, como alguém que terá uma posição de força quando actua na escola e uma posição débil perante a tutela, ou, como refere Lima, num tom mais formal, teremos um Director que:

³⁴ João Barroso, no seu parecer ao Projecto de Decreto-lei n.º 771/2007, alertava para uma realidade bem diferente da que viria a ser plasmada no Decreto-lei n.º 75/2008. “A intenção de “reforçar a autonomia das escolas” é claramente minimizada face à necessidade de regulamentar (“blindar”) a sua gestão. Na verdade, o projecto de diploma agrava, neste aspecto, a excessiva formalização dos normativos sobre a gestão, com clara desvalorização dos aspectos relativos à autonomia das escolas, já patente no Decreto-lei n.º 115-A/98” (2008:4).

“Surge como externamente fraco, especialmente para a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar” (Lima,2009b: 247).

No cenário apresentado podemos dizer que os princípios da gestão democrática estiveram sempre a perder³⁵. Se o Decreto-lei n.º 769-A/76 marcou um período importante nesta questão, as alterações subsequentes, deliberadas e continuadas, traduzidas na publicação dos Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, do Decreto-lei n.º 43/89, do Despacho n.º 8/SERE/89 e do Decreto-lei n.º 172/91, podemos dizer que foram acentuando o fim da gestão democrática em vigor desde a Revolução de 25 de Abril de 1974, agravada em 1998 com o Decreto-lei n.º 115-A e, de uma forma que João Barroso caracteriza de “radical”, com o Decreto-lei n.º 75/2008.

“Este modelo obedecia aos princípios da “gestão democrática”, consagrados com este nome na Constituição da República de 1976, e caracterizava-se, fundamentalmente, pela existência de órgãos colegiais eleitos, com reduzido poder dos pais e forte influência do poder dos professores, nomeadamente no Conselho Pedagógico. Apesar do processo de “normalização” (após o período revolucionário de 1974-75) ter reduzido muito do carácter autogestionário que teve no início, só a partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (e no quadro da presente acção pública), é que se assiste a uma política deliberada e continuada de alteração deste regime, o que veio a ser conseguido, parcialmente, em 1991 (Decreto-lei n. 172/91) e em 1998 (Decreto-lei n. 115-A/98) e, de modo mais radical, em 2008 (Decreto-lei n. 75/2008). Ou seja, vinte e dois anos e doze ministros depois” (Barroso, 2009: 992)³⁶.

O modelo de gestão desenhado por este Decreto, ao contrário da descentralização apregoada, afasta-se dos princípios de democracia, participação e colegialidade subjacentes ao Decreto-lei n.º 735-A/74 e Decreto-lei n.º 769-A/76. Em 2008, fala-se em “lideranças fortes”, “lideranças eficazes”, um “rosto” dotado de “autoridade necessária”,

³⁵ Relativamente à gestão democrática das escolas não deixa de ser curiosa a expressão de Formosinho e Machado (2008:5), no parecer ao projecto de Decreto-lei n.º 771/2007, quando se referem a essa gestão como “o sistema burocorporativo de gestão”, por, segundo estes autores, “fazer coincidir a democracia com a “voz” dos professores enquanto grupo hegemónico da escola”.

A expressão “sempre a perder” é utilizada parafraseando a canção “Homem do Leme” do grupo Xutos e Pontapés.

³⁶ Barroso (2009a) em entrevista à Revista da Educação afirma que o Decreto-lei n.º 75/2008 foi gerado por um forte sentido político que prevaleceu em relação à reformulação do Decreto-lei n.º 115-A/98. Neste sentido, acrescenta que o objectivo de mostrar uma ruptura com a legislação anterior foi conseguido, pois o governo entendeu que o Decreto-lei n.º 115-A/98 “continha deficiências que prejudicavam a sua operacionalização” (*idem*:30).

a quem é confiada a “gestão administrativa, financeira e pedagógica”, a quem, no final, se exigirá a “prestação de contas”.

As alterações legislativas têm vindo a mostrar um pendor fortemente gerencialista e tecnocrático, onde a participação dos professores nos processos de decisão é cada vez mais reduzida, em que o Conselho Pedagógico é um exemplo claro.

O Decreto-lei n.º 75/2008 define, no seu artigo 32.º, o Conselho Pedagógico como “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.

Se nos prendermos com as principais competências do Conselho Pedagógico, podemos destacar a elaboração de uma proposta de Projecto Educativo a submeter pelo Director ao conselho geral; a apresentação de propostas para a elaboração do Regulamento Interno e dos planos anual e plurianual de actividades e a emissão de parecer sobre os respectivos projectos; a emissão de parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia e a apresentação de propostas e a emissão de parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente.

Relativamente à sua composição, a legislação refere uma composição máxima de 15 membros e onde estarão representados os coordenadores dos departamentos curriculares; os representantes das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa e os representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário.

Um dos pilares da gestão democrática é o Conselho Pedagógico. Com a nova forma de composição e as competências dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, assiste-se a uma mudança radical dos fundamentos que levaram à sua anunciada criação em 21 de Dezembro de 1974, através do Decreto-lei n.º 735-A (órgão colegialmente eleito e forte influência dos professores). Agora, todos os elementos do corpo docente são designados pelo Director de uma forma directa (coordenadores) ou indirecta (designa os docentes nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa e estes acabam por eleger os seus representantes no Conselho Pedagógico), como é o caso dos Directores de turma. Tal como já foi referido, o Director é, por inerência, também o presidente do Conselho Pedagógico.

Martins (2009:268), ao referir-se à “preservação de estruturas colegiais”, como é o caso do Conselho Pedagógico, e ao seu contínuo “esvaziamento de poderes” em detrimento do “reforço de poderes no órgão de gestão”, apresenta exemplos concretos desta situação. Aponta a evolução verificada na aplicação de penas disciplinares aos alunos, o processo de Avaliação de Desempenho dos Docentes, a organização das turmas e da distribuição do serviço lectivo e não lectivo, o plano de formação do pessoal docente e ainda situações em que o legislador usa da ambiguidade na legislação sobre que órgãos possuem competências para decidir, exemplificando com a definição dos cursos profissionais.

“Este carácter ambíguo ganha expressão através da recorrência, na legislação, à categoria escola, afirmando-se que compete a esta decidir em determinada matéria, sem qualquer definição ou indicação dos órgãos que deveriam ser envolvidos ou, ainda, se esse processo se deve reger por princípios democráticos” (*idem*: 270).

Por último, não deixa de fazer referência à independência do Conselho Executivo e do agora Director face ao Conselho Pedagógico, já existente no Decreto-lei n.º 115-A/98 e prolongada com o Decreto-lei n.º 75/2008.

“Trata-se do facto de, na legislação mais recente (em 1998 e em 2008), desaparecer a orientação normativa de que o órgão deve reportar-se às decisões do CP. Nesse sentido, em 1977, afirma-se que compete ao CE: “Executar as decisões do conselho pedagógico, dentro dos limites legalmente fixados” (Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro, alínea 3.18.). Posteriormente, na Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro, afirma-se que “O conselho directivo deve respeitar as recomendações do conselho pedagógico, a menos que, por razões justificadas, entenda não ser possível, conveniente, oportuno ou legal fazê-lo e delibere em contrário, caso em que deve informar o conselho pedagógico e a respectiva direcção-geral de ensino” (alínea 2.24.). Essa orientação viria a ser reforçada com a mudança de que apenas nas situações em que não for legal ou possível fazer as recomendações do CP, o CE pode deliberar em contrário. É este o sentido do Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, da Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, e do Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.

Em sentido contrário, o Decreto-lei n.º 115-A/98 não faz qualquer referência ao cumprimento pelo CE das orientações do CP. Mais uma vez, o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, não rompe com esta situação” (*idem*: 271-272).

Na primeira situação referida atrás, a mesma investigadora, procedendo a uma análise diacrónica da legislação sobre as questões de natureza disciplinar respeitantes a

alunos, aponta que em 1977, através da Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro, cabia ao Conselho Pedagógico emitir um parecer em todos os actos de indisciplina reportados, com a excepção das situações prementes ou de menor importância em que, nestes casos, competiria ao Conselho Directivo a sua resolução. Os Conselhos de Turma de natureza disciplinar eram presididos pelo presidente do Conselho Pedagógico, como se refere o Artigo 28.º do Decreto-lei n.º 769-A/76.

Na legislação subsequente até ao Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, deixa de constar a necessidade do parecer do Conselho Pedagógico nos casos de indisciplina reportados e é ao presidente do Conselho Directivo (ou a quem este o representar) que cabe presidir ao Conselho de Turma de natureza retratado. O Decreto-lei n.º 115-A/98 acentua a eliminação da interferência do Conselho Pedagógico nesta área e, por sua vez, sublinha a cada vez maior exclusividade do Conselho Directivo para tratar dos casos de natureza disciplinar. A Lei n.º 3/2008, de 8 de Janeiro, permite ao Conselho Executivo ou ao Director da Escola aplicar a medida disciplinar sancionatória de suspensão da escola até 10 dias úteis, mesmo sem ouvir o Conselho de Turma.

O Conselho Pedagógico e o seu papel na avaliação profissional de educadores e professores, iniciada em 1990 no âmbito do Estatuto da Carreira Docente com a publicação do Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, do Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro e com a regulamentação desse processo de avaliação através do Decreto-lei n.º 11/98, de 15 de Maio, ainda não terá atingido uma definição clara, verificando-se, de certa forma, alguns recuos e avanços. Numa fase inicial, na legislação referida, o Conselho Pedagógico tinha de proceder à emissão de parecer relativamente ao relatório de reflexão crítica dos docentes e na participação na comissão de avaliação quando o docente pretendia requerer a menção de Bom.³⁷

A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho prevista no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro³⁸, adquiria uma relevância notória nos casos de reclamação dos docentes e tinha, nestes casos, de emitir um parecer vinculativo. No entanto, na fase anterior, na validação das classificações que apresentam as menções de

³⁷ De referir que na escola investigada há a registar somente um caso, ano lectivo 2002/03, de um professor que requereu a avaliação de *Bom*. A comissão de avaliação foi constituída pelo presidente do Conselho Pedagógico (também presidente do Conselho Executivo); por um docente exterior ao estabelecimento de educação ou de ensino, designado pelo respectivo órgão pedagógico e por uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.

³⁸ A CCAD era constituída, de acordo com a alínea 1) do seu Artigo 13.º pelo “presidente do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena; b) Quatro outros membros do mesmo Conselho com a categoria de professor titular, designado pelo conselho pedagógico”.

Excelente, Muito Bom ou Insuficiente” (artigo 13º, alínea 2) o seu papel limitava-se à conferência e validação dos dados constantes nas fichas de avaliação. Este mesmo artigo acentuava o papel da CCAD ao referir que competia a esta comissão o estabelecimento de directivas para uma aplicação objectiva e harmónica do sistema de avaliação do desempenho.

Após um período conturbado no ensino com greves e manifestações de grande adesão por parte dos docentes, o Ministério da Educação procede a alterações na Avaliação do Desempenho dos Docentes e publica o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, onde não surgem referências ao Conselho Pedagógico no processo de avaliação dos docentes.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho³⁹, volta a conferir ao Conselho Pedagógico um papel fundamental na avaliação de desempenho dos docentes. O ponto 1, Artigo 12.º refere que a “avaliação do desempenho do pessoal docente é coordenada e directamente acompanhada por uma comissão de coordenação constituída no âmbito do conselho pedagógico”. No seu ponto 2, está expresso que essa comissão será constituída pelo presidente do Conselho Pedagógico e por mais três docentes desse órgão eleitos entre os docentes. O ponto 3 refere as competências dessa comissão. Tem a competência de elaborar a proposta dos instrumentos de registo que vão coligir toda a informação relevante para os efeitos de avaliação do desempenho. Passa a estar habilitada a fazer cumprir a aplicação das percentagens máximas atribuídas para o Excelente e Muito Bom, devendo para isso, “transmitir a todos os relatores as orientações adequadas a fim de garantir que as propostas de avaliação final respeitem as referidas percentagens” (Ponto 4, do Artigo 12.º). A CCAD fará ainda parte, juntamente com o relator do avaliado, do Júri de avaliação, previsto no Artigo 13.º, a quem compete a avaliação do desempenho do docente. Registe-se que neste processo de avaliação o Director da escola passa, com o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, a avaliar apenas os coordenadores de Departamento.

Uma outra área a que Martins se refere quanto à perda da centralidade do Conselho Pedagógico é no que concerne à organização das turmas e distribuição do serviço lectivo e não lectivo.

³⁹ Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.

A Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro, atribuía ao Conselho Pedagógico a emissão de um parecer sobre esta matéria, enquanto a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro, dava às decisões deste órgão sobre a temática um carácter vinculativo, “Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita, nomeadamente, a organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição do serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários e organização do serviço de exames” (ponto 3.1.).

O Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, rompem com o determinado com a Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro e que o Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, e o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, tinham cimentado.

Com o Decreto-lei n.º 75/2008, é ao Director que compete “Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários” e “Distribuir o serviço docente e não docente” (artigo 20º, ponto 2, alínea c) e d), respectivamente). O Conselho Pedagógico define “os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários” (artigo 33º, alínea l).

A última situação a que a mesma autora se refere quanto à perda de competências do Conselho Pedagógico relativamente ao Conselho Executivo ou Director é o que “concerne ao plano de formação do pessoal docente”:

“Tal competência encontrava-se atribuída, desde 1977, ao CP, sendo que a legislação subsequente reforça essa atribuição. No Decreto-lei n.º 115-A/98, ainda se afirmava que era competência do CP: “Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução” (artigo 26º, alínea e)” (Martins, 2009: 270).

Com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Conselho Pedagógico pode “Apresentar propostas para a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente” (artigo 33º, alínea d), mas “Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente” (artigo 20º, alínea b,) é da competência do Director.

Partilhamos a ideia da citada autora no sentido de que uma análise diacrónica da relação entre o órgão de gestão e o Conselho Pedagógico revela o “confronto” e a

“tensão” entre duas ideologias de administração da escola pública que se vão cruzando nos diferentes diplomas.

“Trata-se, portanto, de uma tensão entre a opção por dimensões democráticas no governo da escola pública, que assenta em princípios como os da *participação*, *representatividade*, *colegialidade*, e a opção por dimensões gestionárias/hierárquicas, cujos princípios subjacentes consistem na *eficiência e eficácia*, *agilização*, *simplificação*” (*idem*. 273).

Ou seja, entre uma visão saída do 25 de Abril de 1974 que defendia uma gestão participativa, colegial e tantas vezes caracterizada como democrática e, uma outra, mais recente e que a vai dominando, de feição tecnocrática e gerencialista, onde o Conselho Pedagógico perde a sua centralidade e deixa de ter um papel activo e, dizemos mesmo, o Conselho Pedagógico é cada vez menos *pedagógico*.

Contudo, partimos do pressuposto de que tal mudança não ocorre sem resistências, adaptações, tensões e contradições.

CAPÍTULO III – UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

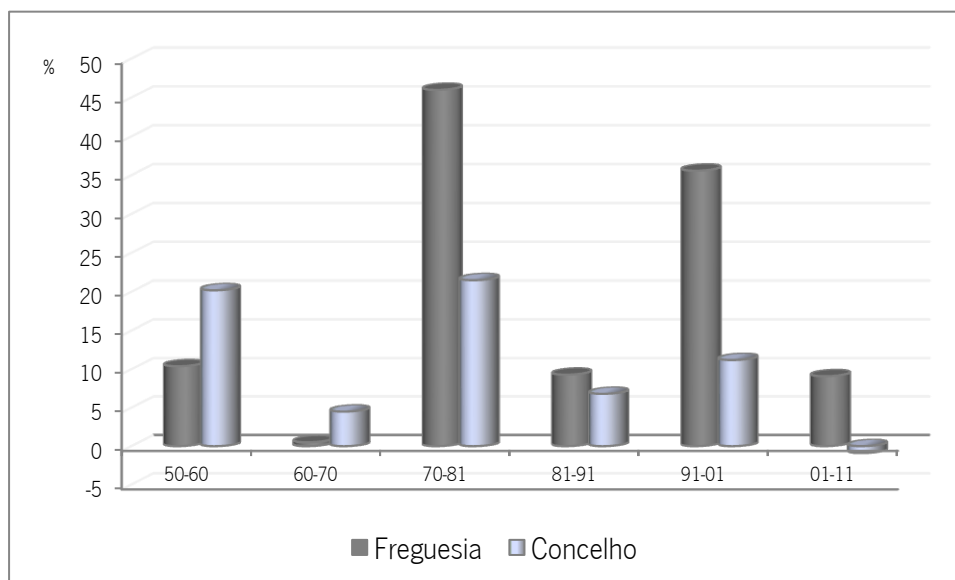
1. O ESPAÇO GEOGRÁFICO EM QUE SE INSERE A ESCOLA

A vila onde está localizada a Escola Secundária Fénix, dado o seu carácter urbano, exerce uma forte atracção em relação às freguesias vizinhas de carácter mais rural.

O forte dinamismo demográfico da freguesia onde se localiza a escola em investigação é evidenciado pelos dados dos censos.

Recuando até aos anos 50, os dados do INE mostram que a freguesia vem apresentando um crescimento populacional superior ao do concelho onde se insere. Um aumento de pouco mais de 10%, entre 1950 e 1960; na década seguinte, somente 1%; um aumento de 46%, entre 1970/81; na década seguinte, passou para 9% e entre 1991/2001, aumentou 33%. Com os dados provisórios dos censos de 2011, esse crescimento, nesta última década, foi de cerca de 9%. De referir que, nesta mesma década, a população a nível do concelho registou um crescimento negativo de 0,9%. Estamos a falar de uma freguesia com uma população residente de 5732 habitantes, correspondendo a uma densidade populacional de 2131 hab/km², atendendo aos resultados preliminares dos censos de 2011⁴⁰.

Figura n.º 1 - Crescimento populacional, em percentagem, nas últimas seis décadas



Em termos de estrutura etária da população residente entre 1991 e 2001, verifica-se que é na freguesia da Escola Secundária Fénix que a população é mais jovem

⁴⁰ Em 2001, a densidade populacional de Portugal apresentava um valor de 106,9 hab/km², a NUT III Ave um valor de 406,9 hab/km² e o concelho da escola em causa, uma densidade populacional de 659,3 hab/km².

(21,9% contra 19,6%, a nível concelhio e 15,85%, no país, para o ano de 2001) e onde menos se faz sentir o envelhecimento da população nesse período de tempo (8,0% contra 10,2%, no concelho e 16,5%, a nível do país). Existe uma aproximação aos valores do concelho e um afastamento claro em relação aos dados a nível nacional.

Quadro n.º 2 - Estrutura etária da população residente entre 1991 e 2001

	População jovem (até aos 14 anos)		População adulta (15 aos 64 anos)		População idosa (a partir dos 65 anos)	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001
Freguesia	25,3%	21,9%	67,4%	70,2%	7,4%	8,0%
Concelho	25,0%	19,6%	67,1%	70,2%	7,9%	10,2%
Portugal	19,7%	15,8%	66,6%	67,7	13,7%	16,5%

Apesar da tendência para o aumento da população adulta e idosa, o índice de envelhecimento⁴¹ da freguesia da Escola Fénix é claramente o que apresenta, em 2001, o valor mais baixo (36,4%), comparando com o valor concelhio (52,2%), da NUT II (60,3%) e do país (102,2%), o que manifesta, claramente, que a Escola Fénix se encontra numa freguesia ainda com uma população jovem.

Podemos também acrescentar que o envelhecimento populacional na freguesia da Escola Fénix entre 1991 e 2001 é, claramente, inferior ao concelho e ao país. Em 1991, na freguesia esse valor era de 29,2%, no concelho era de 31,8% e o país apresentava um valor de 69,5%.

A Carta Educativa do Concelho⁴² onde está inserida a Escola Fénix refere que este estabelecimento escolar está inserido numa região onde os “filhos são encarados como uma fonte de rendimento”, servindo como justificação para o abandono escolar durante os ciclos básicos e a consequente inserção precoce no mercado de trabalho.

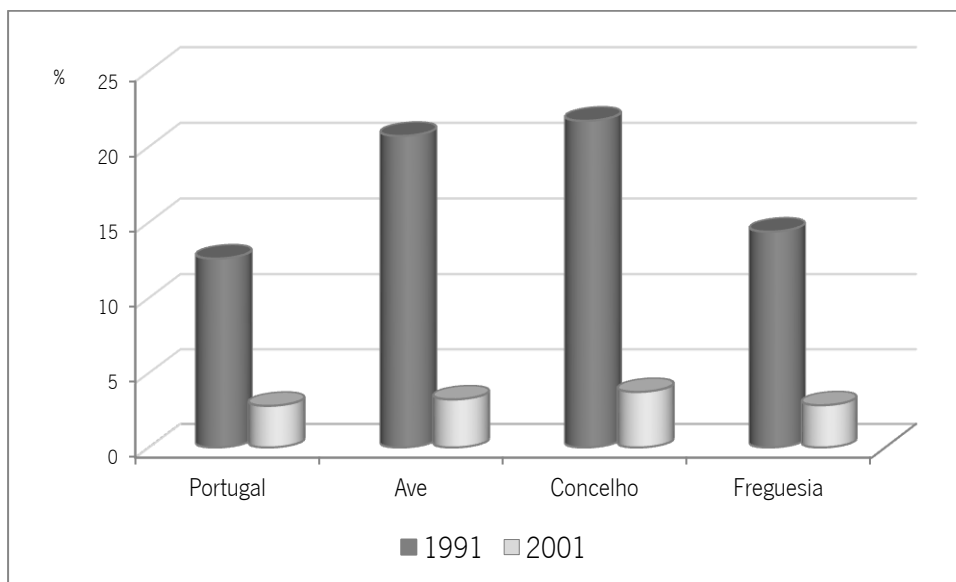
No entanto, mais adiante refere que as taxas de analfabetismo do concelho são inferiores às verificadas no norte do país e no continente. Ao nível de instrução dos 1º, 2º e 3º ciclos, o concelho apresenta valores um pouco mais elevados do que as entidades espaciais referidas. A situação inverte-se quando se analisa a situação do ensino

⁴¹ O índice de envelhecimento corresponde ao quociente entre a população idosa (65 e mais anos) e a população jovem (0-14 anos), em percentagem.

⁴² A Carta Educativa do Concelho foi publicada em Junho de 2006 e foi consultada em 19 de Dezembro de 2010 em <http://www.cm-guimaraes.pt/files/1/documentos/CartaEducativadoConcelhodeGuimaraes.pdf>.

secundário e a frequência dos cursos superiores, onde os valores mais baixos se registam agora, neste concelho.

Figura n.º 2 - Taxa de abandono escolar, 1991 e 2001



A estrutura produtiva da freguesia onde se insere a Escola Fénix mostra uma área com uma taxa de população activa de 55,7%, superior à do concelho (53,8%), onde o sector primário é pouco significativo (1,5%), o sector secundário domina (55,1%) e o sector terciário é significativo (43,4), dados que nos permitem afirmar que estamos perante um pólo urbano importante para a região de influência da Escola Secundária Fénix.

A NUT III onde se situa a escola em estudo caracteriza-se, como é referido no Contrato de Autonomia assinado, “por baixas taxas de escolarização e baixos índices de qualificação escolar”, situação que leva esta escola a assumir como missão a centralização no combate “ao abandono escolar, à saída antecipada e à saída precoce”⁴³.

O Conselho Nacional de Educação (2010) publicou no Relatório “O Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares”, um estudo de caso sobre a Escola Secundária Fénix, onde é salientada esta realidade.

“A Escola encontra-se, portanto, num contexto caracterizado por três traços determinantes da sua lógica de desenvolvimento: (i) contexto socioeconómico problemático, com elevadas taxas de desemprego, trabalho desqualificado e facilmente atractivo para a fuga à escolaridade; (ii) um dos

⁴³ Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do Projecto Educativo, assinado em 10 de Setembro de 2007.

mais baixos níveis de escolarização e de qualificação da população; (iii) região em franco crescimento demográfico, prevendo-se um sempre crescente aumento do fluxo de alunos”.

Apesar destes condicionalismos, a Escola Secundária Fénix tem potencializado as sinergias ao seu dispor e tem revelado taxas de sucesso superiores à média nacional e às médias do Agrupamento de Exames a que pertence. O abandono precoce tem vindo a diminuir, a taxa de conclusão do 12º ano tem aumentado e a entrada no Ensino Superior tem tido um crescimento sustentado. A imagem de uma escola de qualidade e reconhecida no meio é dada pela quantidade e qualidade de projectos em que os alunos podem participar e pelos prémios que vai alcançando em concursos nacionais⁴⁴.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária Fénix está localizada num cruzamento de estradas que a aproxima de quatro cidades num raio de cerca de vinte quilómetros, apesar das relações estabelecidas privilegiarem a sede de concelho e a capital de distrito, em detrimento das outras duas cidades de menor dimensão. A Escola Secundária Fénix foi legalmente criada em Dezembro de 1986, por Portaria Conjunta dos Ministérios das Finanças e da Educação, com a determinação de entrar em funcionamento em 1 de Outubro de 1987⁴⁵. Neste ano lectivo, 1987/88, a escola arrancou com 45 docentes e 572 alunos, distribuídos por 22 turmas do 7º ao 10º anos⁴⁶, a funcionar em pavilhões com a tipologia ES24⁴⁷.

Tem como missão principal assegurar ofertas formativas de nível secundário às populações de 20 freguesias da zona norte do concelho onde se insere, em articulação com três agrupamentos de escolas situados no mesmo território e trata-se da única escola secundária existente fora do centro urbano da cidade que dá o nome ao concelho.

⁴⁴ Centro de Recursos Educativos (integrou a rede concelhia de bibliotecas escolares em 1998), Projecto Astronomia, Comenius, Ciência Viva (tendo a funcionar uma estação meteorológica), Parlamento Jovem, OREP e PROJIT, várias publicações escolares (uma revista - desde 1996/97, um anuário - desde 2000/01 e um jornal escolar - desde 1998/99 e que já obteve dois primeiros prémios no concurso do Público na Escola e do Gabinete de Imprensa sediado na cidade do concelho), Ciência na Escola (Prémio Ilídio Pinho), Actividades de Ar Livre, Clube Europeu, Educação para a Saúde, Teatro, participação no Programa AVES e tem em funcionamento a plataforma Moodle (desde 2004/05), entre outros projectos.

⁴⁵ Tal como surge no Projecto Educativo aprovado pela Assembleia de Escola em 24/01/2001.

⁴⁶ No ano de abertura da Escola Secundária Fénix as turmas estavam distribuídas da seguinte forma: nove turmas do 7º ano; seis do 8º ano; cinco do 9º ano e duas turmas do 10º ano. Nos dois anos lectivos seguintes completou-se a oferta educativa até ao 12º ano. Em 1989/90 passou a ter ensino nocturno com a abertura de duas turmas do 1º ano do Curso Geral Nocturno. Até ao ano lectivo 1991/92 passou a ter uma oferta formativa para os três anos do Curso Geral Nocturno e até ao 2º ano do Curso Complementar Nocturno. A Escola Fénix manteve em funcionamento ao longo dos anos as várias cambiantes deste tipo de ensino.

⁴⁷ A construção da Escola Fénix previa o acolhimento de 24 turmas em regime normal, podendo atingir as 36 turmas, funcionando em regime de desdobramento.

Os anos foram passando e a Escola Secundária Fénix foi disponibilizando à população da sua área de influência todo o tipo de ofertas formativas que o Ministério da Educação foi implementando.

No ano lectivo de 2007/08, a Escola Secundária Fénix atingiu um total de 47 turmas que a obrigou a instalar dois contentores para permitir a frequência, em regime de desdobramento, dos seus 1121 alunos inscritos.

Em 2010/11, a escola apresentava um quadro de 141 docentes. Através dos dados publicados no Anuário⁴⁸ da Escola Secundária Fénix podemos dizer que o seu corpo docente é relativamente jovem, pois 68% dos docentes têm menos de 45 anos. A estabilidade do corpo docente sofreu uma quebra em relação ao ano lectivo transacto, passando dos 45% para 34% a percentagem de professores que apresentam um tempo de serviço na escola superior a 10 anos. A existência de um corpo docente que se identifica com o meio é evidenciada pelos 24% que residem na freguesia (contra 7% em 1987/88, ano de abertura da escola) e também, de certa forma, pelos 64% que residem nas duas cidades mais próximas. O sector feminino domina claramente, apresentando um valor de 62% do total dos docentes. Em termos de formação, na escola existem 11% de docentes com mestrado e um docente com doutoramento. A larga maioria dos professores pertence ao quadro de escola, com um valor de 72% e 26% dos docentes são contratados. Pode-se acrescentar ainda que 73 % dos docentes estão colocados na escola Fénix há mais de 10 anos, o que poderá contribuir para a identificação da imagem da escola.

Será relevante referir que desde o ano lectivo de 2007/08 a percentagem de aulas dadas atinge valores acima dos 98%, em relação às previstas, em todos os níveis de ensino.

No ano lectivo de 2010/2011, a escola tinha uma frequência de 1309 alunos distribuídos por 57 turmas⁴⁹, desde o 9º ao 12º ano do ensino regular⁵⁰, ensino profissional⁵¹, Educação e Formação de Adultos⁵² e um Centro de Novas Oportunidades⁵³. A

⁴⁸ O Anuário é publicado no final de cada ano lectivo e teve início em 2000/2001. Os dados publicados no Anuário reportam-se à realidade existente a 31 de Dezembro de 2010.

⁴⁹ 28 turmas do ensino secundário regular, 21 turmas do ensino secundário profissional e 4 turmas do ensino básico de EFA e 4 turmas do ensino secundário de EFA.

⁵⁰ A escola tem em funcionamento o Curso de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades dos Cursos Científico-Humanísticos.

⁵¹ Dos Cursos Profissionais a oferta existente engloba os seguintes: Animador Sociocultural; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Desenho de Construções Mecânicas; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Vendas; Técnico de Recepção e Técnico de Termalismo.

⁵² Funciona o Curso EFA Básico Nível 2 e de nível 3 do Secundário.

nível de apoios sociais escolares, será de referir que 17% dos alunos têm Bolsa de Mérito e 76% dos alunos da escola Fénix são subsidiados, indicador das debilidades económicas da região onde a escola se insere.

O relatório de avaliação externa apresentado em 2006 pelo Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas dava conta que uma das debilidades da Escola Secundária Fénix era precisamente a “sobrelotação que implica desdobramento e ausência de espaços para salas de apoio e outras actividades”⁵⁴.

A escola dispõe de um Serviço de Psicologia e Orientação, tendo ao seu serviço uma psicóloga e uma assistente social, tal como estava referenciado no Contrato de Autonomia.

Ao nível de funcionários, a escola apresentava, em 2010/2011, 42 funcionários (51 em 2009/10), sendo 81% do sexo feminino. Catorze desses funcionários têm uma licenciatura e seis apresentam uma formação ao nível de mestrado. Cerca de 49% têm menos de 45 anos e 52% estão há mais de dez anos ao serviço da escola

Em 10 de Setembro de 2007, a Escola Secundária Fénix assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação a vigorar até ao ano 2010/2011. Neste contrato, pode ler-se no seu preâmbulo, que a estratégia de desenvolvimento da Escola Secundária Fénix “está adequadamente orientada para os resultados”. Os objectivos gerais deste contrato a vigorar até 2010/11 estão agrupados em três grandes grupos: 1) promover a oferta de serviços educativos de maior qualidade à comunidade local; 2) reforçar as ofertas formativas de nível secundário às populações da área de influência da escola e 3) promover a igualdade de oportunidades no acesso a uma educação e formação de qualidade e no desenvolvimento humano, cultural e económico do território.

A Escola Secundária Fénix está agora na fase final da sua requalificação através do Programa de Modernização do Parque Escolar⁵⁵ que lhe permitiu voltar a funcionar em regime normal em 2010/11.

Será ainda de referir que desde o ano da sua abertura, em 1986, a Escola Secundária Fénix teve somente dois docentes (do quadro da escola) como Presidentes do Conselho Executivo/Directivo e agora Director, o que revelará a sua concepção da escola.

⁵³ O Centro de Novas Oportunidades da Escola Fénix arrancou em 2005/06, quando se candidatou e foi seleccionado para integrar a rede nacional de centros de RVCC.

⁵⁴ Cf. Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, Relatório de Avaliação Externa – Escola Fénix, Junho de 2006.

⁵⁵ A obra iniciou-se em 20/05/2009, com um custo de 13.668,336,06 euros e um prazo de execução de 18 meses.

3. O ESTUDO DE CASO

Tendo em atenção o espaço temporal para a concretização da investigação, esta centrou-se num estudo de caso. Pretendemos descrever e explicar as alterações legislativas, os motivos que as sustentam, como foram implementadas e as respectivas consequências.

O estudo de caso, para Robert Yin (2005), é uma de várias possibilidades das ciências sociais para fazer pesquisa e é a ideal para explicar determinadas realidades.

“Os estudos de caso representam a estratégia a seguir quando se “colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (*idem*:19).

Para Menga Lüdke e Marli André (1986:17), o caso em estudo, seja “simples e específico” ou “complexo e abstrato”, deverá ser sempre “bem delimitado, devendo ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo”. O estudo de caso, para estas autoras, aplica-se quando se pretende estudar “algo singular, que tenha um valor em si mesmo”⁵⁶.

No estudo da Escola Fénix, tal como refere Judith Bell (2008:23), os dados foram “recolhidos sistematicamente”, a “relação entre as variáveis” foi estudada e o estudo foi “planeado metodicamente.” Robert Bogdan e Sari Biklen (1994:89) referem que o “plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil”, ou seja, à medida que os investigadores vão avançando, o funil vai estreitando, “começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho”. Os mesmos autores acrescentam que nesta sequência serão escolhidas as pessoas que devem ser entrevistadas, quais os aspectos a aprofundar, modificar o plano se necessário e seleccionar as estratégias. Vai-se afunilando ao retirar da investigação as áreas que não

⁵⁶ Lüdke & e André (1986: 18-20) apresentam sete características fundamentais do estudo de caso: “visam a descoberta”, partindo do pressuposto de que o “conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”; enfatiza a “interpretação em contexto”, no sentido de que as “ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem”; busca “retratar a realidade de forma completa e profunda”, onde o investigador “procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema”; usa “uma variedade de fontes de informação”, para poder “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”; revela “experiência vicária e permite generalizações naturalísticas”, no sentido de o leitor poder indagar “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação; procura “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”, deste modo, com diferentes perspectivas da realidade, o leitor poderá chegar “às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador” e, por último, o relato do estudo de caso utiliza “uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”.

apresentem valor acrescentado, os investigadores “de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise” (*idem*:90).

Algumas críticas existem relativamente a este método de pesquisa. As mais comuns prendem-se com o facto, como refere Bell (2008:23), de um investigador ao seleccionar a área de estudo e o material que vai ser apresentado no seu documento tornar muito difícil proceder a uma verificação dessa informação sem a distorcer. Uma segunda crítica, mais generalizada, aponta para o facto de não ser possível a generalização do resultado da investigação, questionando-se o valor do estudo de acontecimentos individuais.

Contudo, como salienta Lima (1998:30) serão possíveis determinadas acepções e modalidades de generalização. Por exemplo, “na medida em que se confira ao leitor a capacidade de ajuizar até que ponto o estudo realizado é semelhante, ou não, pode ser aplicado, ou não, a outros casos que são do seu conhecimento”. Assim sendo, pensamos que o estudo de caso da escola Fénix pode, nesta acepção, ser generalizável.

Como já foi referido, a Escola Secundária Fénix abriu no ano lectivo de 1986/87. Desde esse ano até 2010/11, teve na sua direcção somente dois docentes. O primeiro esteve como presidente do Conselho Directivo desde essa altura, sob a vigência do Decreto-lei n.º 376/80, até ao ano de 1997/98. A partir do ano lectivo seguinte, entra em funções um novo presidente do Conselho Executivo, com a vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98, e Director, com a entrada do Decreto-lei n.º 75/2008. Se for acrescentado o facto de o actual Director ter feito parte, durante um mandato, da equipa do anterior presidente do Conselho Executivo, tal permite afirmar que a Escola Fénix está indelevelmente marcada, no seu funcionamento, por estes dois responsáveis. São 25 anos em que o rosto da escola se confunde com o destes dois dirigentes.

Se, por um lado, os normativos marcam a vida e põem limites na organização e funcionamento de qualquer escola pública portuguesa, por outro, não se podem ignorar as marcas que a permanência de uma mesma personalidade transmite a essa mesma organização.

As mutações que o Conselho Pedagógico tem sofrido ao longo dos tempos, quer na sua composição quer nas suas competências, as articulações e tensões entre o normativismo ministerial, “plano das orientações para a acção”, e os seus reflexos nos

docentes e nas suas práticas, “plano da acção organizacional”, levaram-nos a enveredar por um quadro teórico-conceptual pluralista, tal como já referenciado no Capítulo I.

4. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Embora não pretendamos desencadear uma problematização aprofundada sobre a utilização de técnicas de natureza qualitativa e de natureza quantitativa, será importante referir que na nossa investigação, apesar de privilegiarmos as primeiras, também nos socorremos das segundas, procurando explorar os pontos fortes de cada uma, tendo em atenção o nosso estudo.

Bell (2008:20) refere que a opção do investigador pela abordagem a seguir bem como os métodos de recolha de informação terão de ter em conta a “natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” pois, como acrescenta, existem pontos fortes e fracos em cada uma destas metodologias.

“Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa” (*idem*:19-20).

Bogdan e Biklen (1994:47-51) apontam cinco características principais da investigação qualitativa salientando, no entanto, que nem em todos os estudos elas se verificam na sua totalidade, havendo igualmente casos em que umas são mais evidentes do que outras. Essas características são as seguintes: “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “A investigação qualitativa é descritiva”; “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e, a quinta característica referida por esses autores é que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Assim sendo, o estudo de caso enquanto investigação qualitativa apresenta grande parte das características enunciadas e, por outro lado, contempla uma diversidade

de técnicas. No nosso estudo de caso, como foi referido, socorremo-nos do inquérito por questionário e da entrevista. Utilizar este pluralismo metodológico, permite extrair o que de mais positivo existe em cada uma destas técnicas e minorar, ao mesmo tempo, os problemas da sua utilização.

Relativamente ao inquérito por questionário⁵⁷, tivemos em conta a realidade da nossa investigação. Após a sua elaboração procedemos a uma pré-aplicação a cinco docentes de formação diferente. Esta situação verificou-se com docentes de outra escola, duas semanas antes da aplicação na Escola Fénix, mas com perfil idêntico aos docentes onde se aplicou o inquérito. O rescaldo dessa aplicação, através do diálogo estabelecido, permitiu-nos limar algumas das arestas, traduzindo-se na eliminação de algumas questões e na reformulação de outras.

No inquérito por questionário, privilegiámos as questões predominantemente fechadas, elaboradas numa linguagem clara e precisa, evitando duplas interpretações para a mesma questão, tendo presente que o inquérito, como afirma Virgínia Ferreira (2009:167), é a “técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica”. A mesma autora refere que, apesar das suas limitações, o inquérito por questionário, pelas suas características, natureza quantitativa e objectividade no tratamento da informação, confere a este instrumento um “estatuto máximo de excelência e autoridade científica”, para mais quando se trabalha “no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-formal”⁵⁸. Assim, com este tipo de inquérito pretendemos uma certa uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas, com o intuito de ser facilitada a categorização das respostas para posterior análise e uma melhor contextualização das perguntas. A este propósito Bell (2008:117) escreve que um bom inquérito é aquele que nos permite obter a “informação necessária” que “seja aceite pelos indivíduos” e que “não levante problemas na altura de o analisar e interpretar”.

Temos consciência que esta aposta na maior amostra possível e num inquérito onde predominam as questões fechadas condiciona mais as respostas. No entanto, temos uma unidade social definida pelo seu estatuto profissional e que se aproxima do

⁵⁷ Para a construção do inquérito por questionário foram consultados diversos trabalhos de investigação, nomeadamente o trabalho de Fernando Campos (2000) sobre o Conselho Pedagógico, bem como tivemos em atenção os modelos organizacionais e a literatura sobre a temática em causa.

⁵⁸ Será de ressaltar que o inquérito por questionário aplicado apresenta algumas dimensões “qualitativas”, pois existem questões que não se cingem somente a “factos”, mas também a percepções, opiniões, etc.

investigador. Neste sentido, as respostas obtidas apresentam um elevado grau de fiabilidade e o seu posterior tratamento foi simplificado. Como se veio a verificar, praticamente a totalidade das respostas foi ao encontro das hipóteses apresentadas e foram poucos os inquiridos que apresentaram outras hipóteses ou que utilizaram as questões abertas ou ainda os espaços em branco, onde poderiam justificar algumas opções tomadas nesse inquérito por questionário.

Será de referir que na elaboração das perguntas fechadas se apostou claramente na não inclusão de alternativas “não sei”, “talvez”, “não tenho opinião”, para evitar que estas alternativas pudessem “funcionar como refúgio em certas perguntas” (Ferreira, 2009:183), deixando-se, no entanto, a possibilidade de os inquiridos poderem justificar nalgumas questões as suas opções. Pelo mesmo motivo a resposta “nem concordo/nem discordo” somente surge em dois grupos de perguntas.

O inquérito por questionário aplicado foi estruturado tendo presente a “verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy e Campenhoudt, 2008:188) e atendendo às dimensões de análise convocadas.

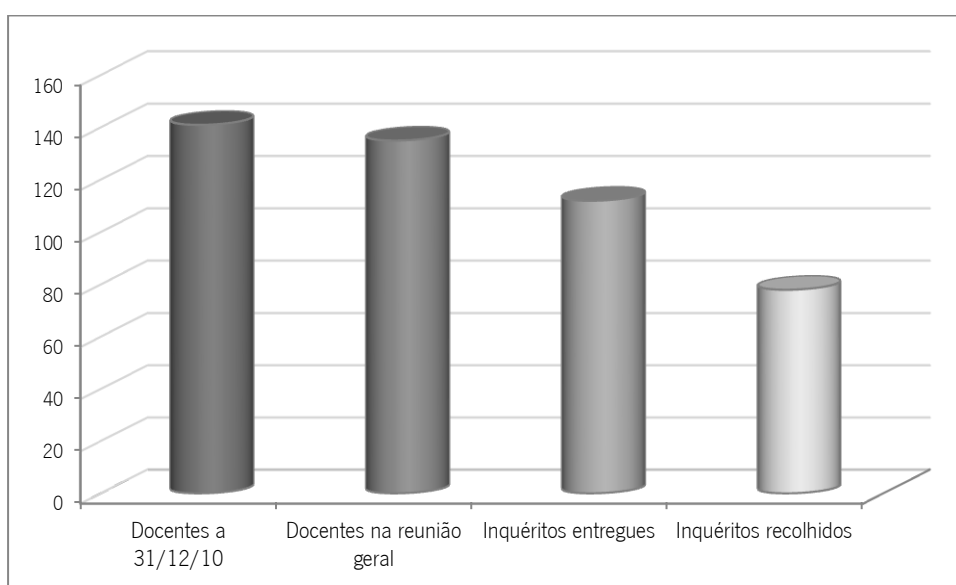
Numa primeira parte surge um conjunto de perguntas objectivas que permitem identificar e caracterizar o grupo inquirido. De seguida, surge um conjunto de questões que pretende recolher dados sobre o processo de nomeação dos coordenadores de Departamento e dos coordenadores de Secção. Neste grupo utiliza-se a escala de Likert, com hipóteses gradativas, com uma série de cinco proposições, das quais o inquirido tinha de seleccionar uma (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo, discordo totalmente). Esta mesma escala foi também utilizada para a dimensão relacionada com a importância do Conselho Pedagógico na gestão da escola. Relativamente à natureza do Conselho Pedagógico e às competências deste órgão e do Director da escola, as perguntas inseridas no inquérito por questionário foram predominantemente do tipo fechado, com algumas perguntas abertas. Nestas questões pretendíamos que o inquirido pudesse concentrar-se com maior profundidade sobre a questão e, assim pudesse dar uma resposta mais representativa e fiel do seu pensamento e dar, deste modo, ao investigador uma maior e variada informação sobre o tema em questão (consultar Apêndice IV).

Na aplicação do inquérito por questionário, como já foi referido, tentámos abranger todos os docentes da escola. Para tentar alcançar esse desiderato, o inquérito foi

distribuído no final de uma reunião geral de professores realizada em finais de Maio, após uma breve explicação da investigação em curso. Aplicar este inquérito por questionário, com esta estratégia, permitiu ter o contributo de um grande número de professores e ter uma amostra representativa, num curto espaço de tempo. Deste modo, o inquérito por questionário torna-se mais um contributo para estudar as racionalidades que sustentam a postura dos docentes relativamente ao significado por eles atribuído às modificações na organização do Conselho Pedagógico.

Nessa reunião estiveram presentes 135 professores num universo de 141 docentes e foram distribuídos 112 inquéritos⁵⁹. Nos dias subsequentes foram recolhidos 78 inquéritos efectivamente preenchidos, a que corresponde uma amostra de 70% dos inquéritos distribuídos ou 58% do total dos professores presentes nessa reunião.

Figura n.º 3 - Aplicação do inquérito por questionário na Escola Fénix



Dos inquiridos, 49 (63%) pertencem ao sexo feminino e 29 (37%) ao sexo masculino, o que traduz a realidade da Escola Fénix, pois em termos de total de docentes, 62 % pertencem ao sexo feminino e 38 % correspondem ao sexo masculino. A maioria dos inquiridos, 69%, está com mais de 50 anos (12%) e entre os 40 e 49 anos de idade (57%); seguido pelos docentes entre os 30 e 39 anos de idade (27%) e com menos de 30 anos (4%). Quanto ao tempo de serviço destes mesmos docentes, verifica-se que os que apresentam mais de vinte anos de serviço representam 44% da amostra. Se prestarmos

⁵⁹ O número de professores é o que consta na edição de 2010/2011 do anuário da escola Fénix e reporta-se à situação verificada a 31 de Dezembro de 2010. A explicação para a diferença entre professores presentes e os inquéritos distribuídos passará pela saída de alguns docentes antes do final da reunião e pela recusa de outros em responder ao inquérito.

atenção ao tempo de serviço na Escola Fénix, os dados mostram que 64% dos docentes estão neste estabelecimento de ensino há menos de 9 anos. Podemos, desta forma, caracterizar este estabelecimento escolar como tendo um corpo docente que revela maturidade mas com uma certa mobilidade, pois somente cerca de 35% dos docentes estão nesta escola há mais de 10 anos⁶⁰. Esta ideia é reforçada pelo facto de a escola apresentar 21% de docentes contratados no seu quadro de pessoal. Em termos de formação académica existe um docente com doutoramento, 20% com mestrado e os restantes 79% com licenciatura. Por último, será de referir que o inquérito por questionário foi aplicado a todos os grupos de docência da escola, sendo de destacar a colaboração do grupo 300 (Português), onde obtivemos o maior número de inquéritos recebidos em termos absolutos.

Uma outra aposta central na nossa investigação foi a utilização da entrevista. Com o objectivo de se obter um maior grau de profundidade na produção dos discursos e na análise dos dados recolhidos, recorremos a entrevistas realizadas ao Director e aos coordenadores dos Departamentos Curriculares, ou seja, um conjunto de actores com experiência sobre a temática abordada.

As entrevistas decorreram durante o mês de Maio de 2011 e todas foram, com autorização prévia dos entrevistados, gravadas, com a excepção da realizada ao Coordenador Entrevistado CD4⁶¹ que solicitou a execução dessa entrevista por escrito, o que se veio a verificar. As entrevistas dos coordenadores de Departamento realizaram-se numa sala de reuniões e a do Director no seu gabinete.

As entrevistas com alguns dos seus elementos actuais permitem-nos conhecer o que se passa no Conselho Pedagógico e nos Departamentos Curriculares e ter uma visão diferente ou complementar do que outros documentos transcrevem.

Quadro n.º 3 - Relação dos entrevistados

Entrevistado	Nº do Guião	Duração
Director	G1	92 min
Entrevistado CD1	G2	35 min
Entrevistado CD2	G2	38 min
Entrevistado CD3	G2	35 min
Entrevistado CD4	G2	Sem informação

⁶⁰ Se consultarmos os dados do Anuário de 2010/2011 podemos constatar que são treze os docentes que estão neste estabelecimento de ensino há mais de vinte anos.

⁶¹ Será adoptada a designação de CD (seguido do número), para nos referirmos aos coordenadores de Departamento entrevistados.

Para Erasmie e Lima (1989:85) uma entrevista é “uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias”. Bogdan e Biklen (1994:134) referem que a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, permitindo desta forma ao investigador “desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (2008:193) referem que as entrevistas são adequadas para analisar o “sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos”, “as suas interpretações de situações conflituosas”, “os sistemas de relações”, “o funcionamento de uma organização” e a “reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado”. Uma das grandes vantagens da entrevista para Bell (2008:137) é que com este processo se pode “obter material precioso” e muitas vezes “consolidar as respostas obtidas nos inquéritos”.

Na realização destas entrevistas assumimos, na esteira de Robert Burgess (2001:111), que não nos poderíamos limitar a colocar questões e recolher respostas no “âmbito de uma lista padronizada”. Preferimos construir, efectivamente, um guião base com temas ou tópicos incontornáveis, onde a entrevista foi sendo construída e que foram colocados a todos os entrevistados, mas ao qual nunca ficámos “definitivamente amarrados”. Por isso, podemos dizer que se apostou num tipo de entrevista não estruturada ou semi-estruturada ou como Laurence Bardin (1991:89) e Quivy e Campenhoudt (2008:192) classificam de entrevista “semidirectiva”. Estes últimos autores caracterizam este tipo de entrevista da seguinte forma:

“Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista” (*ibidem*).

Nas entrevistas foram colocados os três tipos de questões referidos por Burgess (2001:111). Assim, temos questões descritivas “que permitem ao informante fazer declarações acerca das suas actividades”, outras estruturais “que procuram determinar como é que os informantes organizam os seus conhecimentos” e questões de contraste “que permitem aos informantes discutir os significados de situações e dar-lhes uma

oportunidade para comparar situações e acontecimentos no seu mundo”. Questões que vão precisamente no sentido de analisar o significado que os entrevistados “dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados” e determinar as suas referências normativas” e as “suas interpretações de situações conflituosas”, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008:193). Este tipo de entrevista é ainda importante pois permite confrontar pontos de vista diferentes e determinar o sistema de relações estabelecidos entre os entrevistados e, naturalmente, perceber como funciona, neste caso, a Escola Fénix, confirmando-se a ideia de Bogdan e Biklen (1994:135) quando escrevem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (consultar Apêndice II).

Se o inquérito por questionário já apresentado poderia trazer alguns condicionamentos às respostas dos inquiridos, a entrevista vai complementar essa informação, com a recolha de respostas com uma maior profundidade. Será de ressaltar que tanto os inquéritos como as entrevistas foram construídos na mesma altura e a sua aplicação coincidiu no mesmo espaço temporal.

Assim sendo, para a triangulação dos dados recolhidos, para além de recorrermos às duas técnicas acima referidas, procedemos ainda à consulta da legislação produzida relativamente ao Conselho Pedagógico, e que foi sistematizada no Apêndice I, à análise de documentação produzida na escola, com o objectivo não só de “fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan e Biklen, 1994:181) e também para uma melhor caracterização da realidade da escola em investigação. Tendo presente a investigação em causa e tendo em conta as facilidades que tivemos na consulta da documentação produzida na escola, teríamos, obrigatoriamente, de recorrer a esta ferramenta de recolha de dados. Assim, como complemento, procedemos à leitura e estudo do Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno, Contrato de Autonomia e diversas publicações que permitiram proceder a uma triangulação de toda a informação recolhida.

Importa referir que o conteúdo das entrevistas, integralmente transcritas (consultar Apêndice III), foi organizado a partir de uma grelha de análise. Esta, por sua vez, foi construída a partir do nosso quadro teórico conceptual pluralista e, nessa perspectiva, tomou como referência os modelos teóricos apresentados, as perguntas de

partida que originaram a investigação e, ainda, os próprios dados recolhidos. Assim sendo, propomos o seguinte quadro analítico:

Quadro n.º 4 - Síntese das dimensões convocadas para a compreensão da problemática em análise

DIMENSÕES	MODELO POLÍTICO	MODELO RACIONAL - BUROCRÁTICO
1. O Director face à escola e ao Ministério da Educação	Conflitual e com falta de clareza dos objectivos.	Imposição normativa numa lógica racionalizadora. Centralização. “Cadeia de comando”.
2. Processo de nomeação dos coordenadores de Departamento e dos coordenadores de Secção	Grupos distintos procurando poder e influência. Conflito. Auscultação e continuidade. Contra-corrente às nomeações – a eleição das secções. Concentração de regras não formais.	Subordinação às decisões hierárquicas. Impessoalidade e formalismo. Adequação dos meios aos fins ou entre as orientações e as acções.
3. Natureza do Conselho Pedagógico	Representação dos interesses dos professores dos diferentes departamentos, visões em oposição, perspectivas dos professores dos diferentes departamentos, de baixo para cima, com autonomia. Órgão colegial – representativo.	Especialização do cargo. Estabilidade, previsibilidade e eficácia. Importância do mérito. Imposição dos interesses do Director de escola/dos coordenadores de departamento, de “cima para baixo”, sem autonomia. Órgão de especialistas–tecnocratas.
4. Competências do Conselho Pedagógico em trânsito para o Director	Dominação, resistência, infidelidades.	Hierarquia, concentração de poderes. Estruturas fortemente articuladas.
5. A importância do Conselho Pedagógico na gestão da escola	Conflitos, disputas, jogos de interesses. Arena política.	Subordinação. Execução. Consenso (objectivos partilhados). Centralização. Ordem conformista.

Este quadro, ao constituir uma grelha de análise dos dados recolhidos, permite descrevê-los e interpretá-los segundo as opções teóricas tomadas, bem como procura atender à situação particular do próprio caso em estudo.

Assim sendo, seleccionámos de cada entrevista o conteúdo (unidades de registo) relativo a cada dimensão presente na grelha de análise e, de seguida, procurámos classificar esse mesmo conteúdo nos diferentes elementos de cada um dos modelos organizacionais.

Quanto ao inquérito por questionário, foi-lhe atribuído um código e os dados recolhidos através das questões fechadas foram sujeitos a um tratamento quantitativo. As informações foram lançadas numa base de dados criada especificamente para o efeito,

com recurso ao programa Excel. Procedemos também à análise de conteúdo das questões abertas (consultar Apêndice V).

Após este tratamento procurámos igualmente enquadrar os resultados obtidos através do inquérito por questionário nas diferentes dimensões da grelha de análise apresentada no quadro n.º 4. Desse modo pretendemos estabelecer um diálogo entre os dados das entrevistas e do inquérito por questionário.

4.1 O DIRECTOR ENTRE A ESCOLA E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O Decreto-lei n.º 115-A/98, entrando em vigor doze anos após a aprovação da LBSE e tendo pouco a ver com as propostas da CRSE apresentadas dez anos antes, não deixou de ter repercussões significativas nas escolas. Barroso (2001:21), a quem o Ministério da Educação tinha solicitado um estudo, em 1996, no sentido da promoção do reforço da autonomia das escolas, entende que, formalmente, a aplicação deste normativo conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura de gestão. Estamos a falar de um Decreto-lei que aprovou o regime de autonomia administrativa e gestão, avançava para a possibilidade de estabelecimento de contratos de autonomia, da possibilidade da escola optar por um Conselho Executivo ou Director, da obrigatoriedade de um Projecto Educativo de Escola e da criação de um novo órgão, a Assembleia de Escola. O mentor do Decreto-lei n.º 115-A/98, no entanto, não deixa de referir que este processo foi conduzido do topo para a base, segundo um modelo normativo-dedutivo (*idem*:52).

A Escola Fénix viveu nesta altura um período de transição. O actual Director viria, no ano lectivo de 1998/99, a ser nomeado pelo Centro de Área Educativa, em representação da respectiva Direcção Regional, para presidir à Comissão Executiva Instaladora prevista no Decreto-lei n.º 115-A/98. No ano lectivo seguinte, apresentou a sua candidatura para a Direcção Executiva e viria a ser eleito para o seu primeiro mandato à frente desta escola na condição de presidente do Conselho Executivo. Dizemos Conselho Executivo pois o Regulamento Interno da Escola aprovado pela Assembleia consignava essa figura em detrimento da existência do Director.

Com o Decreto-lei n.º 115-A/98, o Conselho Pedagógico perde centralidade a favor da Assembleia. No tempo do Despacho n.º 8/SERE/89⁶², o Conselho Pedagógico era

⁶² Não se faz referência ao Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de Maio pelo facto de não ter sido aplicado à Escola Fénix. Como já foi referido, este Decreto-lei foi somente aplicado, em regime experimental, a cerca de trinta escolas. O Ministro da

responsável pela elaboração, aprovação e divulgação do Regulamento Interno e do Plano de Actividades. Com o Decreto-lei n.º 115-A/98, o Conselho Pedagógico pode apresentar propostas nesta última área e pode pronunciar-se sobre a proposta do Regulamento Interno. Cabe à Assembleia aprovar o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e a proposta do Contrato de Autonomia.

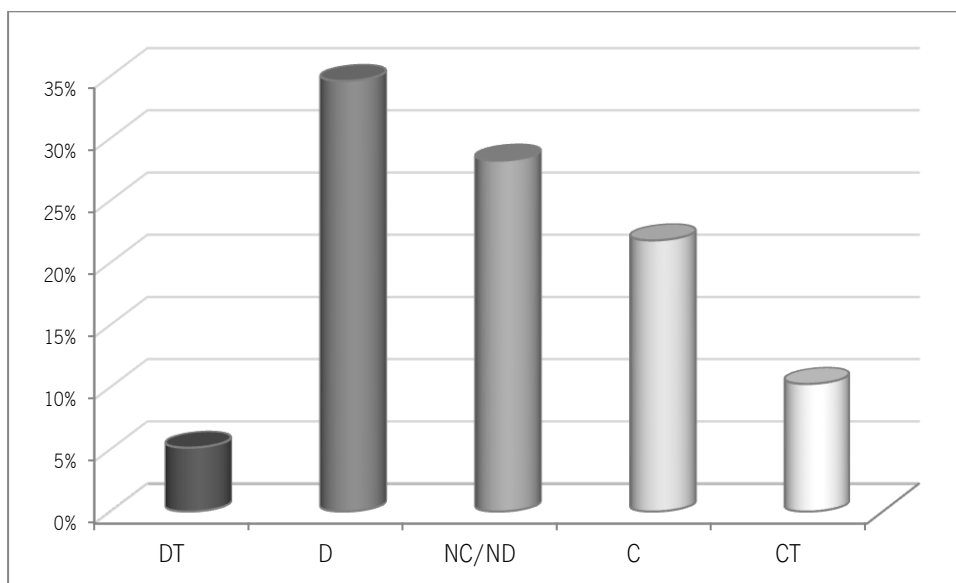
Uma alteração formal, mas que não mudou as práticas da Escola Fénix, foi o facto de o presidente do Conselho Pedagógico passar a ser eleito entre os docentes que o integram. Esta situação foi novamente alterada com o Decreto-lei n.º 75/2008. Sobre este ponto, será de referir que, com excepção de um Coordenador de Departamento que refere que o “acumular de situações ou funções não será o caminho melhor para se cumprirem os objectivos”, os restantes alinham pela prática existente até então. O entrevistado CD4 aponta mesmo vantagens para essa acumulação de funções de presidente da Direcção e do Conselho Pedagógico: “poderá proporcionar maior eficácia e agilizar os processos de discussão e deliberação”. O Director alinha por este diapasão e considera que a eleição prevista no Decreto-lei n.º 115-A/98 era uma incongruência e incoerência legal que foi bem corrigida com o Decreto-lei n.º 75/2008.

“Era relativamente incoerente o presidente do Conselho Executivo ou do Conselho Directivo terem competências específicas ou nominais e responsabilidades maiores e por inerência dessas responsabilidades não serem presidentes do Conselho Pedagógico” (Entrevista do Director).

Acrescenta ainda que o presidente do Conselho Pedagógico se limita a gerir o plenário e que “nunca teve na legislação específica ou colateral atribuições especiais”. Por isso, conclui que seria “uma duplicação de trabalho termos pessoas diferentes nessas duas situações”, para além de “acrescentar dificuldades e perda de tempo”.

Os docentes questionados mostram uma divisão quanto ao facto de esta acumulação de funções ter implicações em questões de diminuição do poder dos restantes elementos do Conselho Pedagógico.

Figura n.º 4 - A presidência do Conselho Pedagógico obrigatoriamente atribuída ao Director da escola retira poder aos professores do referido Conselho



Dos docentes, 38% entendem que não existem razões para perda de poder (discordo e discordo totalmente), 29% dos inquiridos não revelam uma clara opção, não concordando ou não discordando do facto de o Director ser também o presidente do órgão pedagógico e 33% referem que existe essa quebra.

Sendo, de facto, uma situação que a Escola Fénix nunca vivenciou, presidente do Conselho Executivo ou do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico serem pessoas diferentes, não se pode deixar de sublinhar algumas das justificações entretanto avançadas, “agilizar os processos de discussão e deliberação”, evitar “perdas de tempo” e “maior eficácia”.

É em nome de uma procura de maior eficácia que o Decreto-lei n.º 75/2008 vai generalizar a figura do Director nas escolas públicas portuguesas. No seu preâmbulo, o legislador defende que cada escola deverá ter um “rosto” que será o primeiro responsável, com autoridade, para “desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as políticas educativas da escola”.

A figura do Director não é consensual entre os investigadores portugueses. Afonso (2008), no parecer publicado no Jornal de Notícias, em 7 de Janeiro, relativamente ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, defende a existência desse órgão unipessoal.

“Vejo vantagem na criação de um Director com efectiva capacidade de decisão, com recursos adequados e com necessária autoridade institucional e autonomia de gestão para liderar com

firmeza e eficácia o desenvolvimento de um projecto educativo consistente para o estabelecimento que dirige”.

No seu parecer ao Projecto de Decreto-lei n.º 771/2007 (na origem do Decreto-lei n.º 75/2008), Barroso (2008:3) refere que a emergência de “lideranças fortes” é um fenómeno independente da forma da constituição dos órgãos de gestão e do seu sistema de designação.

“As lideranças formais dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do “empowerment” dos diversos actores”.

Mais adiante, Barroso questiona a relação entre a figura do Director e a eficácia da gestão numa organização escolar.

“A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização” (*idem*:6).

Numa entrevista a uma revista da especialidade, Barroso (2009b) defende a possibilidade (que já estava contemplada no Decreto-lei n.º 115-A/98) de as escolas poderem optar pela gestão unipessoal ou colegial. Critica o processo concursal que leva à eleição do Director considerando-o “uma solução híbrida: não sendo possível acabar com a eleição, pelo menos pretende condicioná-la”, acrescentando que existe uma “certa ambiguidade, uma legitimidade contraditória” entre a lógica de um concurso e uma escolha política por membros de um órgão colegial.

João Formosinho e Joaquim Machado (2008:6), no parecer ao projecto de Decreto-lei n.º 771/2007, não contestam a figura do Director. Entendem que os poderes consignados na proposta de Decreto-lei ao Director visam “esbater os vínculos corporativos entre o gestor e o principal corpo de profissionais da escola, que são os professores”. Entendem ainda que o reforço do papel do Director se faz no sentido de o tornar o “último elo da cadeia hierárquica da administração educativa”, podendo, deste modo, ser-lhe assacadas as responsabilidades pela gestão dos recursos públicos.

Uma questão que se pode levantar é se o presidente do Conselho Executivo ou do Conselho Directivo também não foram, no seu tempo, o “rosto” do Ministério da

Educação. O Director da Escola Fénix refere que se trata de uma situação que não é possível de contornar.

“É escusado pensar, mesmo recuando no tempo, tirando provavelmente os primeiros tempos a seguir ao 25 de Abril, que as escolas não se transformaram em estruturas orgânicas dependentes de uma cadeia hierárquica do Ministério da Educação. A partir daí têm sempre esse papel, independentemente do processo de escolha” (Entrevista do Director).

As escolas podem ser vistas, assim, como estruturas orgânicas dependentes de uma cadeia hierárquica do Ministério da Educação. No entanto, o Director da Escola Fénix entende que existe uma certa abertura para que o Director possa ser mais que um mero representante local do Ministério, “na medida em que o consiga fazer pode colocar o nível intervencional da escola num plano mais elevado que as próprias estruturas do Ministério”. O entrevistado CD4 secunda esta posição e entende que afirmar que o Director é o “rosto” do Ministério é “uma posição redutora e com uma forte carga ideológica”. Num discurso muito próximo do que o Decreto-lei plasma, vai mais longe.

“A prática diz-nos que, no actual modelo de gestão, embora as escolas continuem a estar na dependência dos Directores das Direcções Regionais ou de outros serviços do Ministério, a sua acção faz-se sobretudo num plano horizontal, numa relação cada vez mais intensa e profícua com as famílias, as autarquias e as instituições” (Entrevista CD4).

Lima (2011:77) entende que o Decreto-lei n.º 75/2008 estabelece “um director internamente forte, um executivo que concentra mais poderes e competências” mas que, paralelamente, esse mesmo Director “surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela”, representando do ponto de vista do Ministério “o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar”⁶³.

Alguns destes pontos podem ser encontrados nas entrevistas de outros coordenadores de Departamento, apesar de perspectivados em termos de futuro. O entrevistado CD1 entende que o Director será “sempre o elo de ligação entre os

⁶³ Numa entrevista publicada na Revista da Educação em 2009, Licínio Lima (2009a) já tinha afirmado que o director não seria o rosto de cada escola mas, sim, “o rosto do ME dentro de cada escola”. Deste modo, entende que o director pode ter mais “poderes e prerrogativas sobre o interior das escolas” mas, “muito débil e enfraquecido externamente”. Sustenta esta posição pelo facto do anterior órgão colegial que suportava o Conselho Executivo ter uma posição mais forte em termos de diálogo com as instâncias do Ministério da Educação, pois representava “mais claramente a comunidade escolar”.

elementos da escola e a Direcção Regional e o Ministério” e não considera “benéfico para a escola” tal situação. O entrevistado CD2 avança mesmo para as questões políticas que poderão estar associadas e tem poucas dúvidas quanto às relações de dependência nesta hierarquia. Refere ainda que é possível a escola retirar vantagens de tal situação.

“Obviamente que a escola lucra se houver uma sintonia entre o Director e o próprio Ministério. Lucram os discentes, os docentes e todo o corpo desta escola. Não teremos mais benesses ou favores mas a abertura sendo maior há mais facilidade no pedido de colaboração. É uma situação favorável para a maioria das escolas”.

Quando se coloca a questão se o reforço dos poderes do Director conferidos pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é um meio de reforço do próprio poder central, o Director da Escola Fénix não tem dúvidas quanto às portas que este normativo pode abrir ao Ministério da Educação.

“O Decreto-lei n.º 75/2008 facilita algumas coisas em que o Ministério pretenda ter mais controlo. Como é evidente, será sempre mais fácil, numa perspectiva de controlo central, da centralização daquilo que são as orientações da acção da política educativa, lidar com mil e tal Directores do que multiplicado por três ou quatro, caso dos modelos de gestão anteriores” (Entrevista do Director).

Apesar de entender que este modelo é “facilitador de um controlo de uma recentralização, de um controlo central mais forte”, não significa que isso se venha a verificar, “depende de qual for a vontade de centralização ou descentralização, de concentração ou de delegação de poderes, de mais ou menos autonomia que se queira dar à gestão das escolas”. Acrescenta o Director da Escola Fénix, “este modelo pode dar para diversos sentidos, mas claramente que dará mais se, de facto, houver abordagens de natureza centralizadora.”

A ambiguidade está presente nestes discursos. Por um lado, uma tendência gerencialista e tecnocrática, “lideranças fortes”, “lideranças eficazes”, “um rosto com autoridade”, uma cadeia de comando centralizada da organização burocrática e ainda a “prestação de contas” que é clara no Decreto-lei n.º 75/2008 e, por outro, a possibilidade que o Director da Escola avança de termos espaços de “arena política” com delegação de poderes e maior autonomia, através de uma maior descentralização de competências e de um aproximar das realidades locais.

“A concentração das competências num órgão unipessoal facilita o controlo, agora se vai haver mais ou menos controlo depende da agenda central e de quem estiver a protagonizar essa agenda. Se quiserem ser mais centralizadores podem fazê-lo mais facilmente. O que não significa que venha a ser assim. Também podemos ter uma maior descentralização de competências, pensando que com um Director mais próximo das realidades dos problemas, as soluções podem ser mais eficazes sendo tomadas mais localmente. O alargamento de competências ao Director pode ser facilitador desta visão” (Entrevista do Director).

A transição de um órgão colegial para um órgão unipessoal e as respectivas consequências mereceram o seguinte comentário: “num órgão colegial, a responsabilidade pode diluir-se, aqui não há margens para fugas, a responsabilização é individual e mais clara”.

É neste enquadramento que nos podemos socorrer das ideias de Lima (2007:50) quando escreve que o procedimento gerencial (apesar de os seus defensores não o reconhecerem) se articula “com a tradição tecnicoburocrática da educação escolar portuguesa” e não se mostra incompatível com a administração centralizada.

“Aparentemente, pretende-se conceder maior autonomia de gestão às lideranças individuais ou aos gestores profissionais, pois crê que só estes serão passíveis de uma verdadeira responsabilização, uma vez libertos das dinâmicas colegiais, vistas como fortes constrangimentos à liberdade do gestor” (*idem*:50).

Mais recentemente (2011:71), aquele autor reforça esta mesma ideia referindo que se está num tempo em que se “celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade”, onde se remete a “representatividade democrática para órgãos de topo”, que na situação actual será o Conselho Geral, “de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de sectores interessados”⁶⁴, caso por exemplo dos representantes do município e da comunidade local, mas “sem interferência no quotidiano das instituições e sem funções executivas”.

Estamos perante um paradigma de gestão técnica e profissional onde o Director deixa de ser visto como um entre outros docentes que desempenha, transitoriamente

⁶⁴ O ponto 1, do Artigo 3º do Regulamento da Escola Fénix refere a Composição e Competências do Conselho Geral.

1 - O Conselho Geral terá a seguinte composição: a) Representantes do Pessoal Docente em número de 5; b) Representantes dos Pais e Encarregados de Educação em número de 2; c) Representantes do Pessoal Não Docente em número de 2; d) Representantes dos Alunos do Ensino Secundário em número de 1; e) Representantes dos Alunos da Educação de Adultos em número de 1; f) Representantes do Município em número de 2; g) Representantes da Comunidade Local em número de 2.

2 - Caso na Escola não se leccione o ensino secundário ou a educação de adultos, o número de alunos previstos, respectivamente, nas alíneas d) e e) do ponto anterior, acresce à representação dos Pais e Encarregados de Educação.

funções de gestão, como era visto o docente que exercia idênticas funções num passado muito recente.

O Director, com o Decreto-lei n.º 75/2008, apresenta o seu projecto de intervenção, é eleito pelo Conselho Geral, de quem está dependente em termos formais, escolhe livremente a sua equipa desde os assessores até aos coordenadores de Departamento e coordenadores de Directores de turma e o seu trabalho é controlado e supervisionado pelo Ministério da Educação.

Dizemos controlado e supervisionado porque, de facto, a gestão das escolas vive atolada na burocracia informática, que se estende por toda a classe docente. Num tempo em que os computadores iriam libertar a gestão das escolas para determinadas actividades, nunca se assistiu a tamanha dominação informática. Como refere Lima (2007:45), os “novos instrumentos de gestão da informação” reduzem frequentemente “os órgãos de gestão escolar, a simples dispositivos ao serviço da burocracia central, para quem mais e melhor informação possibilitam maior controlo”.

Esta capacidade de produção de normas informáticas demasiado complexas e repetitivas não deixa espaço para uma maior reflexão, por parte dos docentes, sobre aquilo que o Ministério da Educação determina que a escola faça.

4.2. PROCESSO DE NOMEAÇÃO DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO E ELEIÇÃO DOS COORDENADORES DE SECÇÃO

Na alínea f) do ponto 4, do Artigo 20.º do Decreto-lei n.º 75/2008, pode ler-se que compete ao Director “designar os coordenadores de departamento curriculares e os Directores de turma”. Esta prerrogativa vem no seguimento do reforço da liderança da escola por parte do Director e, como o referido Decreto-lei aponta, confere maior eficácia e também uma maior responsabilidade ao órgão de gestão e administração da escola.

O fim da eleição dos coordenadores e a passagem para um processo de designação é um dos pontos mais significativos da entrada em vigor deste normativo. As suas implicações na dinâmica escolar estão a fazer-se e discutem-se as repercussões que esta medida poderá trazer.

Barroso (2008:9), no seu já referido parecer ao Projecto de Decreto-lei n.º 771/2007, contrariamente ao que efectivamente se veio a verificar, referia que o diploma deveria consagrar a obrigação de o Director “ouvir, para efeito de designação dos

diferentes responsáveis pela gestão intermédia, os professores envolvidos nessas estruturas (escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar, departamentos curriculares e outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica)”.

Formosinho e Machado (2008:6), no parecer ao Projecto de Decreto-lei n.º 771/2007, defendem que o Conselho Geral deveria ter a competência de homologar a designação pelo Director dos coordenadores de gestão intermédia e de responsáveis pelos serviços da escola ou, em alternativa, aprovar os critérios da sua designação. Defendem a aplicação destas medidas para funcionarem como uma espécie de “contraponto” aos “riscos inerentes ao fortalecimento dos poderes do director” e para que se “maximizem as vantagens e se minimizem as desvantagens” do exercício desse poder.

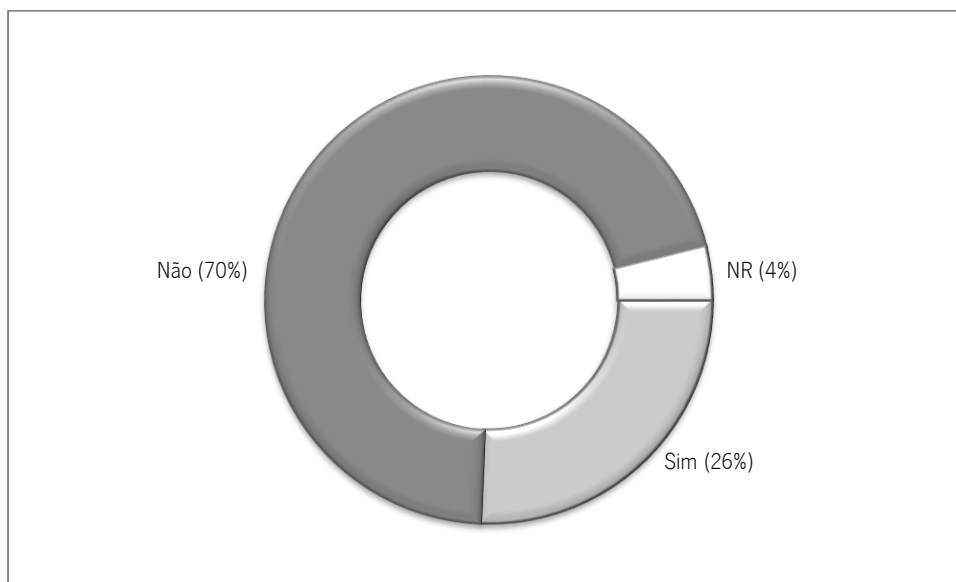
Os coordenadores foram colocados dentro de uma hierarquia organizacional que os leva a adaptarem-se a uma nova realidade e questionar o seu papel neste enquadramento. Os restantes docentes associam-se a esta temática e coloca-se, naturalmente, a questão sobre o papel que esta estrutura de articulação e gestão curricular desempenha.

No entanto, esta questão não levantou, nesta primeira aplicação dos normativos legais, conflitualidade entre os docentes nomeados e o restante corpo docente. Procedendo-se ao reajustamento do número de departamentos, veio a verificar-se que, da necessidade de designar quatro coordenadores de Departamento, três vinham já desempenhando as mesmas funções por via eleitoral em anterior mandato. Somente num caso é que o designado não coincidiu com quem já desempenhava essas funções, mas mesmo nesta situação a transição foi pacífica e as “relações interpessoais não foram afectadas” (Entrevistado CD4). Apesar de haver uma aplicação da lei em vigor, há adaptações, construção de regras próprias que permitem o cumprimento legal.

Apesar desta ausência de conflitualidade e do facto já referido da designação coincidir com quem já detinha esse cargo, os coordenadores não deixam de questionar esta forma de se chegar à liderança do Departamento. Este mesmo coordenador, Entrevistado CD4, refere precisamente que esse processo de designação pelo Director, conferido pelo Decreto-lei n.º 75/2008, “significou uma perda de democraticidade nas escolas”. O Entrevistado CD3 concorda e acrescenta que “antigamente a escola era mais democrática, no sentido em que se ouviam as bases e depois decidia-se tendo sido ouvida a maioria dos docentes, agora não é assim”.

A maioria dos docentes partilha desta ideia, 70% dos inquiridos não concorda com a alteração legislativa que permite ao Director designar os coordenadores de Departamento.

Figura n.º 5 - No Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os coordenadores de Departamento eram eleitos entre os pares e no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Director passou a designar esses coordenadores. Concorda com essa alteração?



No entanto, questionados sobre se essa designação motivou algum descontentamento, os mesmos inquiridos revelam uma certa indefinição ou, por outras palavras, não existe uma tendência clara sobre esse eventual descontentamento, pois 42% das respostas ficam pelo “não concordo nem discordo”, 32% entendem que não existe qualquer motivo que justifique essa conflitualidade e 26% afirmam que esta alteração legislativa trouxe um mal-estar junto dos docentes. O Entrevistado CD2 apresenta algumas ideias que consideramos poder ajudar a compreender esta situação. Em primeiro lugar aponta a força da lei, “as regras vieram de cima e as pessoas aceitaram tal situação sem contestação”, curiosamente acrescenta que alguns docentes ficaram magoados “por não terem sido auscultados no sentido de poderem dar a sua opinião relativamente a essas escolhas”.

Questionado sobre os critérios seguidos ou a filosofia subjacente às nomeações dos coordenadores de Departamento, o Director da Escola Fénix seguiu o que estava previsto na lei e teve em conta a necessidade de designar “especialistas” com capacidade de coordenação, sem alterar muito relativamente ao passado recente.

“Fomos procurar pessoas enquadradas nas exigências legislativas e enquadradas num perfil de especialistas das respectivas áreas e que pudessem dar contribuições significativas em termos de matérias de competência do Conselho Pedagógico, que tivessem demonstrado capacidade de interagir e de coordenar o respectivo Departamento. Esta é uma dimensão importante, o jogar na capacidade de dar contributos úteis no plenário do Conselho Pedagógico e conciliar essa participação com o papel que tem que desempenhar todos os dias, de coordenar, mobilizar e supervisionar uma equipa, de gerir articulações, sensibilidades, de estabelecer pontes, principalmente em departamentos maiores. Foram estes critérios que foram seguidos, no entanto, pouco se alterou em relação a um passado recente” (Entrevista do Director).

Apesar de ter referido que neste processo teve conhecimento de que outros directores continuaram com uma visão colegial, não partilha dessa filosofia e assume as responsabilidades que a lei lhe confere.

“Sei que tenho uma postura algo centralizadora, assumo as minhas responsabilidades em pleno. Se a responsabilidade é minha, não posso colocar pessoas que me acompanham a serem responsabilizadas em termos morais por algo que é da minha responsabilidade” (Entrevista do Director).

Em contracorrente às designações dos coordenadores de Departamento, os coordenadores de Secção da Escola Fénix são eleitos pelos seus pares, tal como está referido no Regulamento Interno. Assim, pode ler-se no ponto 4.2, do seu Artigo 17.º – Organização e Composição, que “os Coordenadores de Secção são eleitos pelos seus pares na última reunião de Departamento do ano lectivo em curso”. Os coordenadores de Secção, como tal, foram todos eleitos num processo eleitoral que já se vinha registando. De referir que o Entrevistado CD1 apontou que numa Secção um docente se propôs e numa outra um grupo de professores fez campanha por um determinado docente.

Desta forma temos processos contraditórios no que se refere à designação do coordenador de Departamento e do coordenador de Secção.

4. 3. CONSELHO PEDAGÓGICO: PERDA DE AUTONOMIA SEM CONFLITO

Trinta e sete anos após a publicação, em 21 de Dezembro, do Decreto-lei n.º 735-A, de 1974, que criou o Conselho Pedagógico, este foi sofrendo, em sucessivas alterações legislativas, profundas mudanças ao nível das suas competências, da sua composição e, como vimos, da designação dos seus representantes.

Ao longo de quatro décadas, passou-se de uma designada “gestão democrática da escola” para uma onnipresente gestão ministerial da escola.

Como refere Lima (2011:71), a gestão democrática foi sofrendo uma progressiva erosão nos discursos da política educativa e determinados conceitos foram sendo substituídos e aproximados da influência do “cânone gerencialista”.

“O próprio campo lexical da educação e do governo das escolas foi, progressivamente, abandonando palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, bem comum, justiça, para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se consideravelmente do universo semântico mais típico da esfera económico-empresarial” (*idem*:71).

Reportando-nos à questão da composição do Conselho Pedagógico, podemos referir que somente no Decreto-lei n.º 115-A/98⁶⁵ e no Decreto-lei n.º 75/2008⁶⁶ é que surge um número máximo de elementos, no caso e respectivamente, vinte e quinze elementos. Nos outros decretos, ou se remete para despachos posteriores ou para se atender à tipologia de escola em causa, se do ensino básico ou do ensino secundário e ainda ao tipo de oferta formativa.

Em 1977, com a Portaria n.º 679/77, assiste-se, no seu primeiro ponto, à primeira definição de Conselho Pedagógico “órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Após seis anos de Conselho Pedagógico fechado a outros actores que não os docentes e discentes, em 1980, com a publicação do Decreto-lei n.º 376/80, abre-se a possibilidade de um membro da direcção da Associação de Pais integrar este plenário

⁶⁵ Na vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98, na Escola Fénix, o Conselho Pedagógico tinha a seguinte composição de acordo com o ponto 1 do Art. 15.º da Secção IV do Regulamento Interno em vigor na altura: “1 – O Conselho Pedagógico será composto pelos seguintes membros: a) Presidente da Direcção Executiva, na qualidade de representante do órgão de Direcção. b) Coordenadores dos Departamentos Curriculares, na qualidade de representantes das estruturas de articulação curricular. c) Coordenadores dos Directores de Turma, na qualidade de representantes das respectivas estruturas de coordenação pedagógica em funcionamento em cada ano lectivo. d) Representantes dos Alunos em número de 4. e) Representantes dos Pais e Encarregados de Educação em número de 2. f) Um Representante do Pessoal Não Docente. g) Um Representante dos Projectos de Desenvolvimento Educativo. h) Um Representante dos Núcleos de Formação Inicial de Professores, quando os houver. i) Um Representante dos Serviços de Apoio Educativo, quando os houver.

⁶⁶ O Conselho Pedagógico da escola em investigação, com a entrada do Decreto-lei n.º 75/2008, e de acordo com o novo Regulamento Interno, apresentava a seguinte composição: 1 – O Conselho Pedagógico será composto por 15 membros que a seguir se enumeram: a) O Director, que preside. b) O Coordenador do Departamento de Línguas; c) O Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas; d) O Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; e) O Coordenador do Departamento de Expressões; f) O Coordenador do Centro Novas Oportunidades; g) O Coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos; h) O Coordenador dos Directores de Turma do Ensino Secundário; i) O Coordenador dos Directores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico; j) O Coordenador dos Directores dos Cursos das Ofertas Qualificantes; l) O Coordenador dos Cursos de Educação e Formação de Adultos; m) Os Representantes dos Coordenadores dos Clubes/Projectos/Oficinas/Ateliês em número de 1 a 3; n) Os Representantes dos Pais e Encarregados de Educação em número de 2; o) Os Representantes dos Alunos em número de 1.

(ponto 3, do Art. 22.º). No Decreto-lei n.º 211-B/86, essa possibilidade não está contemplada directamente mas poderá acontecer via Conselho Consultivo, órgão de apoio ao Conselho Pedagógico criado neste normativo e onde os pais estavam representados⁶⁷. A partir do Despacho n.º 8/SERE/89, essa representação dos pais e encarregados de educação veio a verificar-se em toda a legislação subsequente.

A participação dos pais e também dos alunos é contestada por Barroso (2008:9). Essa participação no Conselho Pedagógico justificava-se, segundo este investigador, quando não existia um órgão de participação comunitária, caso da Assembleia (Decreto-lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio) ou do Conselho Geral (Decreto-lei n.º 75 /2008, de 22 de Abril).

“Deixa de fazer sentido a integração desses elementos no Conselho Pedagógico e a sua presença, a verificar-se, desvirtua claramente as funções que ele deve assumir como estrutura técnica especializada de coordenação e supervisão pedagógica”.

A mesma opinião partilha Afonso (2008) no parecer já referido, publicado no Jornal de Notícias. Advoga que o Conselho Pedagógico sendo uma “instância de natureza essencialmente técnica de apoio à decisão da direcção estratégica (Conselho Geral) e da direcção operacional (Director)” e com as competências que lhe são atribuídas, deve estar reservado aos professores e técnicos de educação. A participação parental e dos alunos, segundo Afonso, deveria ser reforçada no Conselho Geral. Por sua vez, Formosinho e Machado (2008:10) referem que é na organização pedagógica que se joga o “sucesso ou fracasso da escola actual” e defendem que quanto ao Conselho Pedagógico se deveria acentuar o seu “carácter técnico” e pôr fim ao seu “carácter mais político”. Apontam que a participação dos pais e alunos se deveria enquadrar numa secção especializada com “competências no âmbito da orientação educativa”. O Conselho Pedagógico deveria ser constituído não só por professores, mas também por técnicos superiores e as competências deste órgão deveriam passar a ser exercidas por secções especializadas, nomeadamente da coordenação curricular, das actividades e projectos, da formação e da orientação educativa.

⁶⁷ O Conselho Consultivo era constituído pelo presidente do Conselho Pedagógico, pelos representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação, das associações de estudantes, da autarquia local, das associações culturais e recreativas, dos representantes dos interesses sócio-económicos da região, do médico escolar ou delegado de saúde, do psicólogo e do assistente-social.

Por sua vez, a representação do pessoal não docente, será de salientar, só se registou durante a vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98 e desde o início do Conselho Pedagógico que os representantes dos docentes estiveram sempre presentes neste órgão.

A presidência do Conselho Pedagógico também foi sofrendo alterações ao longo destes anos. Desde o período temporal da publicação do Decreto-lei n.º 735-A/74 até ao Decreto-lei n.º 172/91 que a presidência cabia ao presidente do Conselho Directivo/Conselho Executivo. No período de vigência deste Decreto-lei e no do Decreto-lei n. 115-A/98, o presidente do Conselho Pedagógico passou a ser eleito entre os docentes que compunham este órgão. O Decreto-lei n.º 75/2008 veio novamente repor a situação de, neste caso, o Director ser por inerência, presidente do Conselho Pedagógico.

Se a questão das competências será abordada mais adiante, merece uma reflexão mais aprofundada a questão da designação dos representantes dos docentes no Conselho Pedagógico. A partir do Decreto-lei n.º 75/2008, passa a ser da competência do Director designar os coordenadores de Departamento (alínea e), do ponto 4, do Art 20.º). Podemos acrescentar que, dos 15 elementos do Conselho Pedagógico, só nos casos do coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, dos representantes dos coordenadores dos Clubes/Projectos/Oficinas/Ateliês, dos representantes dos pais e encarregados de educação e do representante dos alunos é que o Director não tem uma responsabilidade directa pela sua designação, ou seja, pouco mais de trinta por cento da sua representação é que não está directa ou indirectamente associada à designação pelo Director da escola, situação que não se verificava durante a vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98, pois os representantes do Conselho Pedagógico passavam por um processo eleitoral entre pares.

Esta alteração legislativa marca a natureza do Conselho Pedagógico. Será de recuar no tempo e referir que a CRSE, salvaguardando, naturalmente, a questão da designação/eleição desses representantes e a necessidade de uma efectiva descentralização da administração educativa, propunha algo do género para o Conselho Pedagógico, um órgão sem representantes dos pais, dos alunos e pessoal não docente. Um órgão onde estariam representados somente docentes das diversas estruturas de coordenação, um órgão de especialistas.

É esta questão da natureza do Conselho Pedagógico que o Director da Escola Fénix coloca quando se discute a designação dos coordenadores de Departamento.

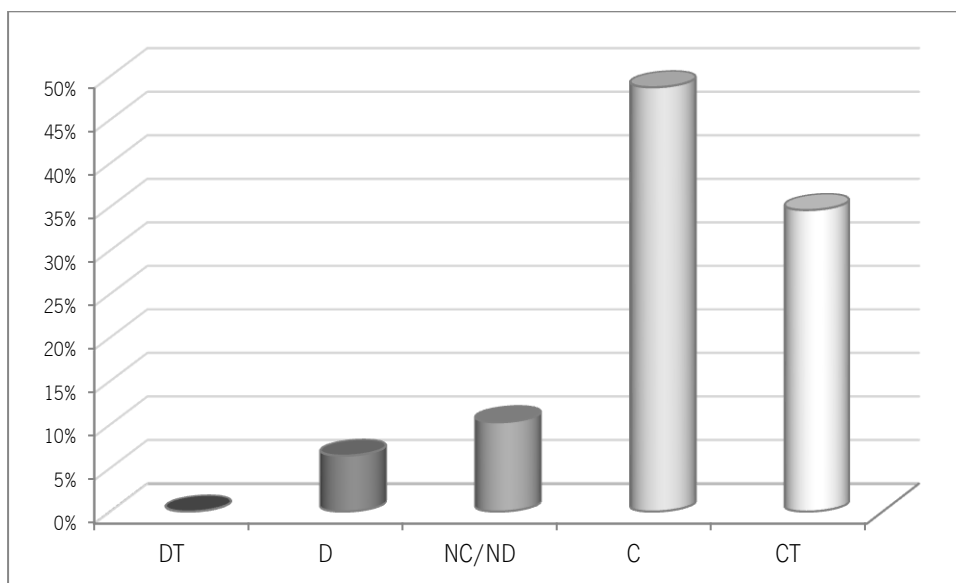
“Desde há muitos anos que se chama assim [Conselho Pedagógico], mas viveu sempre num mar de ambiguidades. Entre o ser um órgão de gestão, um conselho geral, um conselho de delegados, uma espécie de assembleia-geral onde estavam os delegados dos professores, os delegados dos alunos, os delegados dos pais e do pessoal não docente, ou seja, estes tipos de representação no sentido de um entre iguais que é escolhido para naquele local falar em nome de todos e levar a posição de todos (...). Ou se era uma espécie de conselho científico-pedagógico que era indiciado pelo facto de estar representado “um de cada raça”, um por cada especialidade e ainda apareciam os representantes dos pais mas que estavam deslocados quando se tratavam assuntos de natureza científica ou científico-pedagógica. Ou então, se de facto é, ou deveria ser, um órgão colegial com diferentes sensibilidades, com diferentes representações, numa lógica de especialistas mais abrangente, em que alguém é legitimado por outros para tomar as decisões” (Entrevista do Director).

O Director da Escola Fénix entende que a eleição dos coordenadores de Departamento se poderia justificar “numa lógica de uma assembleia-geral com as diferentes sensibilidades”, o que não será actualmente o caso. Por isso, defende que num órgão que deixou de ser uma espécie de “fórum periódico onde o tal delegado iria falar em nome de um grupo que o elegeu”, passando a ser agora, um plenário de especialistas, que tomam “decisões de um nível de topo”, não se justifica a eleição.

“A questão da eleição ou nomeação entronca nestes aspectos. Numa lógica de um órgão especializado para tomar um conjunto de decisões num conjunto de matérias que a lei lhe atribui não causa nenhuma espécie que seja por nomeação. É um órgão de especialistas e acho que nesta mudança o Conselho Pedagógico evoluiu para um perfil deste tipo, por exemplo, no facto de ser retirada a participação do pessoal não docente” (Entrevista do Director).

Os docentes da Escola Fénix têm uma outra visão desta nova realidade. Uma clara maioria entende que esta alteração nos normativos visa a centralização de poderes no Director.

Figura n.º 6 - O processo de designação dos coordenadores de Departamento é uma forma de centralização de poderes na figura do Director de escola



Como se lê no gráfico, 83% dos inquiridos partilham da visão do reforço dos poderes na figura do Director, através da nova realidade de designação dos coordenadores de Departamento.

No inquérito por questionário, os elementos do Conselho Pedagógico que responderam à questão sobre quais as razões que terão levado à sua nomeação, colocaram na terceira opção “formação especializada”, no mesmo patamar que “competência pedagógica”. As duas primeiras razões apontadas são “experiência profissional” e “capacidade de relacionamento”⁶⁸.

Neste mesmo inquérito, é evidente a divisão de respostas nas diversas questões colocadas. Perguntando-se se “O funcionamento do Conselho Pedagógico na minha escola define-se como uma encenação democrática”, se “O processo de tomada de decisão no Conselho Pedagógico é verdadeiramente democrático, ou seja, com a expressão de interesses/ideias de todos os seus membros”, se “No Conselho Pedagógico noto afastamento/desinteresse entre o seu presidente e os restantes elementos na tomada de decisão, pois a opinião do presidente prevalece quase sempre” ou se “Nos últimos anos aumentou o volume de trabalho burocrático e registou-se um maior controlo sobre os professores do Conselho Pedagógico”, as respostas dividem-se entre todas as

⁶⁸ Deve ser salvaguardado o facto de terem devolvido o inquérito por questionário preenchido 6 dos 15 elementos do Conselho Pedagógico, o que representa 40% do universo deste órgão, ou 50% dos do grupo alvo deste inquérito, pois o inquérito por questionário foi aplicado somente aos docentes. Dois dos seis membros já contam com mais de seis anos de presença neste órgão e três já tinham desempenhado idênticas funções noutra escola.

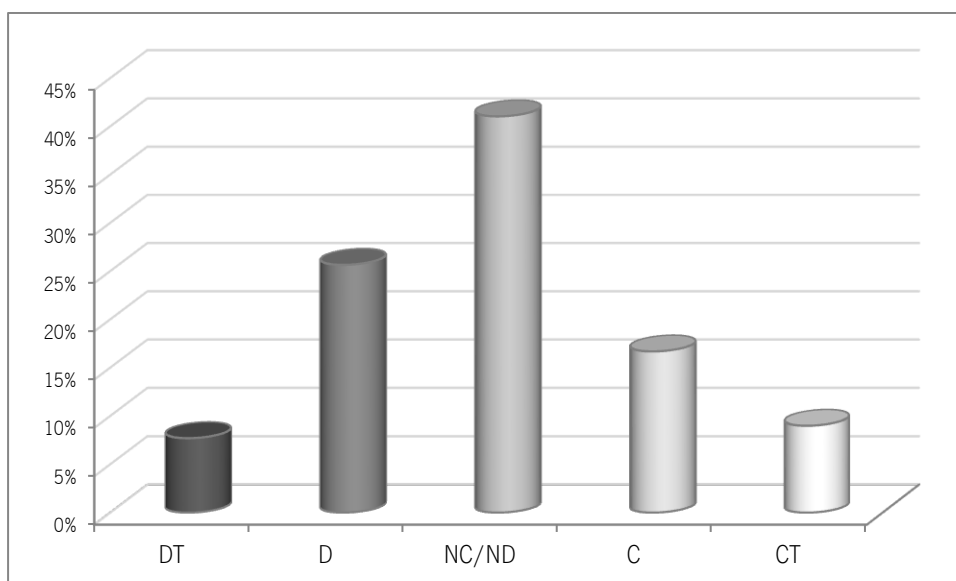
possibilidades disponibilizadas, desde a concordância total até à discordância total (Ver gráficos 16.1, 16.4, 16.6 e 16.7, no Apêndice II).

Esta dispersão de resultados poderá ser um indicador de que os membros do Conselho Pedagógico ainda não se adaptaram à nova realidade. Por um lado, ainda estão nesse órgão como representando algo ou alguém e, por outro, exige-se que sejam especialistas. Num outro patamar ainda existe a tradição democrática de se consultar as bases e depois é que se decidia e agora são confrontados com um Director que tem um rumo definido e com um plano de acção que foi referendado pelo Conselho Geral aquando da sua candidatura ao cargo e que agora pretende que seja executado.

No entanto, esta nova realidade mereceu dos docentes da Escola Fénix algumas respostas curiosas e que são indicadoras da ambiguidade que se vive. Respondendo à questão “De que forma decorreu a passagem de um processo eleitoral para o de designação directa por parte do Director dos coordenadores de Departamento?”, 76% das respostas indicam que se tratou de um processo pacífico. Mas respondendo à questão se concordam com a passagem da eleição entre os pares do Coordenador de Departamento prevista no Decreto-lei n.º 115-A/98, para a designação referenciada no Decreto-lei n.º 75/2008, 70% dos docentes não concordam com esta mudança legislativa.

É ao nível das implicações no presente e no futuro que se levantam algumas questões que também são referenciadas no inquérito e nas entrevistas aos coordenadores de Departamento.

Figura n.º 7 - A designação dos coordenadores de Departamento pelo Director da escola motivou descontentamento junto dos professores



Como se pode ver pelo gráfico, quase 50% das respostas centram-se num ponto (Não concordo/Nem discordo) que tanto poderá indiciar uma neutralidade ou alguma preocupação com o que se pode passar em termos de futuro. As restantes respostas dividem-se por aqueles que concordam e pelos que discordam, notando-se, no entanto, um peso maior destes últimos que referem não haver motivos para esse descontentamento. Será relevante, mais uma vez, acrescentar que três dos quatro actuais coordenadores de Departamento já o eram anteriormente, assistiu-se a uma designação que recaiu numa continuidade, foi designado quem já tinha sido eleito pelo anterior normativo. Esta situação poderá explicar em grande parte os dados visíveis no gráfico.

No entanto, algumas preocupações, em termos de independência e autonomia dos coordenadores, são avançadas pelos próprios coordenadores de Departamento.

“Quando os coordenadores eram eleitos sentiam-se melhor para dizer, para serem porta-vozes do Departamento. Antigamente o Departamento enviava coisas para o CP e agora não. Vem tudo de cima e acabou. Não vai há muito tempo que eu tinha sempre algo para transmitir no CP e agora nada, o que se leva é o “espectáculo”, é “o meu Departamento fez isto”, estamos a entrar nesta onda” (Entrevistado CD1).

Este mesmo Coordenador não gostaria de ter sido nomeado mas sim eleito, pois entende que este processo dá “outra liberdade” e que a designação, pela própria filosofia subjacente, coloca determinadas “restrições”. A questão da liberdade é também colocada pelo Entrevistado CD3 que faz um paralelismo com a escola e a sociedade, acrescentando que o “processo eleitoral tinha mais vantagens para a escola”.

A escola é um micro-espço da sociedade e na sociedade não estamos assim geridos. Nós dizemos aos nossos alunos que todos temos de intervir e agora só uns terem esse direito ou dever na escola, não tem sentido”.

Um outro Coordenador (Entrevistado CD2) refere a “impessoalidade” que se vive e a sobrecarga de tarefas, o que pode trazer “consequências para o ambiente social e pedagógico da escola e mesmo para o ambiente pedagógico do CP” e alerta também para a necessidade de uma maior envolvimento dos docentes, “são muitas situações novas e que deveriam estar melhor distribuídas e envolver mais a escola”. Acrescenta ainda que não é “apologista das nomeações”, defendendo um processo eleitoral, “aceite pelas

bases”, de forma a evitar “querelas que existem em certos grupos curriculares e até em secções”.

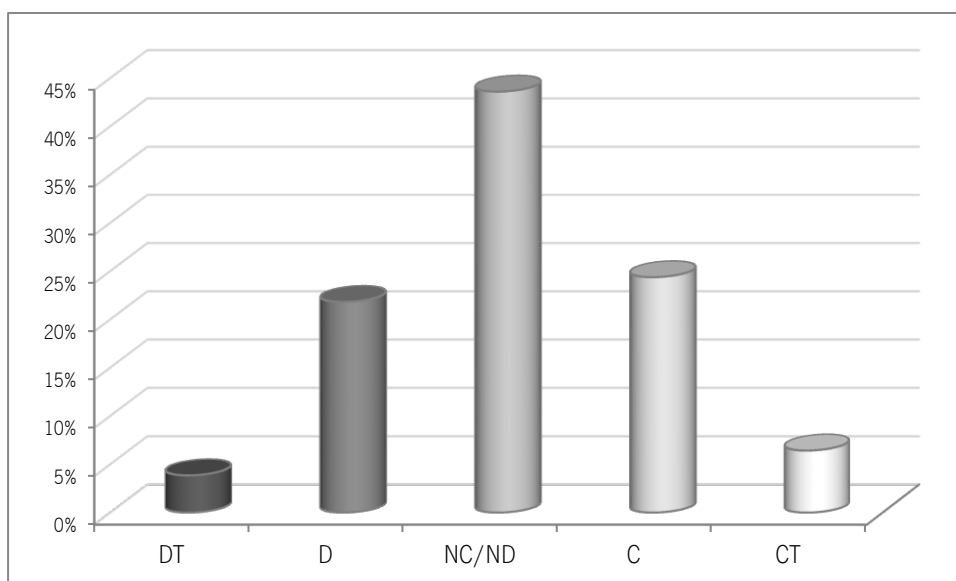
Perspectivando o futuro e a continuidade da designação dos coordenadores de Departamento pelo Director, o Entrevistado CD4 defende que as próximas designações sejam antecedidas de uma avaliação de desempenho desse cargo, ouvindo os docentes e os coordenadores de Secção, no sentido de ter em conta a “vontade da maioria” para que essa nomeação “não seja conotada com motivações de outra natureza que não seja a eficiência e a missão da escola”.

A representação de interesses dos docentes no Conselho Pedagógico já referenciada, por um lado, e por outro uma visão de especialização do cargo e da eficácia das tarefas, traz à colação qual o papel do coordenador de Departamento: “o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no Conselho Pedagógico ou é o representante do Director nesse Departamento?”

A questão foi colocada directamente aos entrevistados e de forma indirecta no inquérito por questionário. Neste caso, 83% das respostas vão no sentido de que o processo de designação dos coordenadores é uma forma de centralização de poderes na figura do Director da escola e 56% apontam que este processo retira autonomia ao funcionamento do Conselho Pedagógico.

Se a mudança vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos, os resultados a esta questão são os apresentados.

Figura n.º 8 - A mudança introduzida, na designação dos coordenadores de Departamento, vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos



As respostas que implicam uma análise aos normativos são mais objectivas e os docentes, claramente, vão tomando uma posição. No caso em que está em causa o que se passou na Escola Fénix, talvez pela forma “pacífica”, como já foi referido, como decorreu o processo, as respostas mostram uma certa ambiguidade, podendo-se dizer que existe alguma indefinição quanto ao que possa ocorrer em termos de futuro.

É a esta indefinição que o Entrevistado CD4 faz referência ao fazer depender o futuro da escola do tipo de liderança imposta pelo Director e do desempenho do próprio coordenador de Departamento.

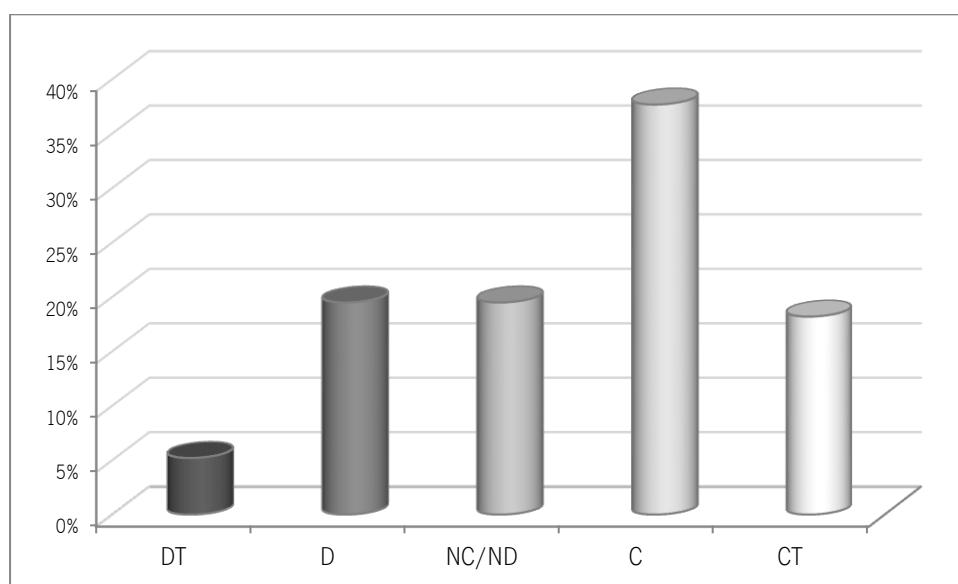
“Embora sendo nomeado pelo Director, considero que o coordenador de Departamento continua a ter o mesmo papel que tinha quando era eleito pelos seus pares. O coordenador continua a ser um representante do Departamento e, mais do que representante do Director, ele é o representante do Conselho Pedagógico. Se as deliberações do CP não resultarem de um processo democrático de debate e, pelo contrário, forem condicionadas pela vontade do Director, então os coordenadores serão os seus representantes”.

O Director da Escola Fénix entende que os coordenadores de Departamento não podem ficar condicionados pelo facto de terem sido nomeados por ele.

“Os mecanismos formais não têm necessariamente de condicionar a acção das pessoas, ou levá-las a agir em determinado sentido. E acrescento que os coordenadores também não podem ficar condicionados pelo facto de serem avaliados pelo Director, nem isto pode condicionar. Os coordenadores só têm é mais trabalho e sem grandes contrapartidas de compensações ou melhores condições para esse acréscimo de responsabilidades”.

No entanto, face a esta nova realidade, os docentes têm uma imagem diferente. Questionados se este processo de designação retira autonomia ao funcionamento do Conselho Pedagógico, a maioria das respostas diz que sim, (56% concordam totalmente ou concordam, contra 24% dos que discordam totalmente ou discordam).

Figura n.º 9 - O processo de designação dos coordenadores pelo Director da escola retira autonomia ao funcionamento do Conselho Pedagógico



Um outro Coordenador afirma que é “um representante dos colegas de Departamento” e que não alterou a sua postura no plenário e continua a fazer chegar a este órgão as propostas do seu Departamento, “apesar de saber a opinião do Director sobre determinados assuntos”.

Esta é uma temática que não regista consenso entre os coordenadores de Departamento. O Entrevistado CD1 pende mais para o caminho que aponta que as decisões são tomadas de cima para baixo, seguindo o caminho traçado pela direcção e que, desta forma, acaba por ser mais o representante do Director no Departamento do que a situação inversa.

“Antigamente ainda chegavam coisas do Departamento ao Conselho Pedagógico, agora o pessoal desistiu. Uns por cansaço, outros por desinteresse. O nosso Departamento foi sempre muito reivindicativo e as pessoas mais reivindicativas estão cansadas, chegaram à conclusão de que não valia a pena e resignaram-se. As pessoas agora trabalham mais individualmente, para o *show off*, do que para outra coisa. É esse trabalho colectivo, o trabalho de equipa, a colaboração, que está a desaparecer com estas alterações legislativas”.

Por sua vez, o Entrevistado CD3 entende que se passarão as duas situações mas que pensa mais no assunto quando se lhe depara a “panóplia de informações emanadas do Pedagógico” durante as reuniões de Departamento.

“É uma reprodução, as próprias actas são uma reprodução, isto é uma coisa de que vamos ter de falar. Conheço escolas que não têm reunião de Departamento, só têm reuniões de Secção. O coordenador de Departamento informa os coordenadores de Secção e, neste processo, vai-se fazendo uma triagem e só chega aos docentes aquilo que é mais importante ou relevante”.

Também podemos afirmar que estas reuniões do plenário já vão bem preparadas e estruturadas. O Director da Escola Fénix distribui um guião de orientação do que se vai passar durante o plenário, com todos os pontos referidos de uma forma explícita. Previamente, a afixação da convocatória dá conta da ordem de trabalhos que vai ser seguida.

O Entrevistado CD2 refere isto mesmo, “é um facto que o Director leva já esses assuntos bem estudados e corta algum caminho para chegar à finalidade da questão”, não deixando de acrescentar que todos os assuntos, “de uma forma ou de outra, são sempre discutidos”. O Entrevistado CD1 alinha pela mesma ideia. Refere que os “temas passam pelo Conselho Pedagógico” e não sente que a Direcção “queira saltar o Conselho Pedagógico”. No entanto, como o próprio Director refere, existe um ponto que sobrecarrega em demasia as sessões do plenário. Trata-se geralmente do ponto da ordem de trabalhos relativo às informações e que o próprio entende ser “uma dimensão crítica do funcionamento do Conselho Pedagógico”, porque, como acrescenta, consome demasiado tempo e energia e depois não sobra tempo para assuntos mais deliberativos, justificando em parte tal situação com o centralismo normativo do Ministério da Educação.

“A questão da difusão de informação é sempre uma questão de difícil resolução em qualquer órgão colegial. Há um conjunto de informações que se vão acumulando, desde logo porque as escolas são muito reguladas externamente, para tudo e mais alguma coisa. Os meios de divulgação clássicos são utilizados, mas de facto há um conjunto de sublinhados, de dizer ‘atenção, chegou isto, é necessário fazer aquilo, há este desafio’ que é preciso chegar a todos. A informação nem sempre chega e outra é distorcida. (...) Alguém disse que numa reunião o tempo dedicado a cada assunto é inversamente proporcional à sua importância. Muitas vezes é o que parece ou o que é mesmo” (Entrevista do Director).

Esta é uma questão transversal a todos os coordenadores de Departamento e que já tinha sido referenciada acima pelo Entrevistado CD1. O Entrevistado CD2 corrobora o que já foi dito, “as agendas são muito extensas, e alguns temas também”, acrescentando que existem outros assuntos que deveriam ser tratados com mais tempo. O Entrevistado

CD4 advoga que deveria “haver mais espaço para a reflexão e para a crítica”, insistindo-se “na apresentação e discussão de propostas/sugestões de natureza pedagógico-didáctica”.

O Director da Escola Fénix aponta uma possível solução para esta situação. Coloca a hipótese de a questão das informações do Conselho Pedagógico ser substituída, numa parte inicial, por uma reunião geral de professores, libertando o Conselho Pedagógico dessa componente.

“A parte em que os Departamentos funcionam como cadeia transmissora das informações que são importantes sobre a vida da escola deveria estar a cargo de quem quer transmitir essa informação sem intermediários, sem perdas ou distorções” (Entrevista do Director).

Podemos afirmar que é transversal, que o tempo é escasso para a habitual agenda do Conselho Pedagógico e que isso condiciona a participação dos diferentes elementos. Para além dessa realidade, outro ponto consensual é quanto ao tipo de tomada de decisões do plenário. Em termos quantitativos, quanto à formalidade, ao que fica registado nas actas, a grande maioria, ou a esmagadora maioria das decisões, apesar de ser tomada por unanimidade, envolve um processo negocial e de discussão prévio, o que para o Director da Escola Fénix é natural.

“Muitas dessas deliberações por unanimidade são tomadas após um debate sem haver dissenso. Pode haver um debate para dar determinado contributo, mas não se verificam situações de estar contra, há sim, negociações, discussões e as pessoas concordam com as decisões tomadas. Diria que são ocasionais as deliberações onde há um claro dissenso e que se traduzem no voto contra de alguns elementos, situações onde, após o debate, existirão elementos que não concordam e acaba-se por colocar à votação a proposta que está em cima da mesa. São casos muitos raros” (Entrevista do Director).

Este consenso também se reflecte nas respostas à questão se as determinações do Conselho Pedagógico são aplicadas. Somente 1% das respostas refere que nunca são aplicadas essas determinações.

Uma questão mais complexa prende-se com o estabelecimento de uma cadeia de transmissão das informações já referidas. A articulação dos coordenadores de Departamento com o Conselho Pedagógico e o respectivo Departamento e as diferentes secções é um problema comum. A angústia maior dos coordenadores de Departamento não se vive no Conselho Pedagógico, mas sim dentro de portas. Demasiada informação

vinda “de cima”, uma estratégia “economicista” do Ministério quanto à composição dos departamentos e uma visão elitista da composição do Pedagógico são algumas das razões avançadas.

“Uma vez que temos muito material vindo do Pedagógico, tento não me alongar muito e tento privilegiar o trabalho nas secções. No entanto, cada vez mais se nota que as pessoas gostam menos de ter reuniões. Passa-se demasiado tempo na escola, investimos muito do nosso dia-a-dia na escola em coisas que não são tão essenciais. As pessoas não se empenham nas actividades da escola da mesma forma “sadia” como o faziam há uns anos atrás. Isto é o pior que está a acontecer à escola. O que é que contribuiu para isto? A Avaliação de Desempenho Docente? Talvez. Os lugares já estarem definidos, caso dos titulares e agora com os do artigo 79? Parece que estamos a construir uma escola só para alguns. Só alguns docentes é que podem ocupar alguns cargos e isso não é correcto. Não defendo a rotatividade, mas deveria haver uma maior abertura para outros docentes ocuparem determinados cargos” (Entrevistado CD3).

O Entrevistado CD4 reforça a ideia de que a transmissão das informações e deliberações do Conselho Pedagógico ocupa demasiado tempo das reuniões de Departamento. Entende esta situação pelo facto de que “a capacidade de decisão e deliberativa do CP impõe-se nas reuniões dos departamentos prevalecendo sobre outras matérias”. De acordo com o mesmo entrevistado, a situação poderia começar a ser revertida se o Conselho Pedagógico alterasse a sua estratégia.

“No CP devia haver menos preocupação em divulgar informações consideradas acessórias (poderiam ser divulgadas por email aos respectivos membros) e mais preocupação com a discussão, o mais alargada possível, de questões pedagógicas relevantes, surgidas ou não nas reuniões de Departamento e que estejam reconhecidamente implicadas com a missão de escola e com o Projecto Educativo”.

O Entrevistado CD1 apresenta algumas críticas à composição do Conselho Pedagógico e advoga algumas medidas.

“Devo acrescentar que, nas questões pedagógicas, é mais importante o papel das secções do que o do Departamento, devido à dimensão. Esta estrutura, dos departamentos, serviu somente para termos menos gente no CP, menos reduções, uma orientação economicista, deveriam estar mais representantes dos professores no CP. Temos mais docentes representantes de projectos e afins do que representantes dos docentes. Ou seja, temos docentes no CP que estão lá a defender os seus interesses, no CP deveriam estar era os representantes das secções. Antigamente cada grupo disciplinar tinha o seu representante, os problemas são diferentes nas diferentes secções.”

A dimensão dos departamentos também não deixa de ser levantada pelo Entrevistado CD4, entende que a composição dos departamentos curriculares provocou mudanças mais importantes no seu funcionamento do que a passagem do sistema de designação do coordenador.

“As complicações em coordenar estes “mega departamentos” não derivam só do excessivo número dos seus membros, derivam também da heterogeneidade dos interesses e das relações interpessoais, da variedade e especificidade dos grupos disciplinares que os integram e da diversidade e especificidades das disciplinas/áreas curriculares”.

Existem, assim, duas visões quanto à natureza do Conselho Pedagógico. Por um lado, um órgão de especialistas que é designado pelo Director e, por outro, um órgão colegial e representativo dos docentes.

Como escreve Lima (2007:51), estaremos perante uma “complexa combinação de individualismo (contra a colegialidade) e de vocacionalismo e profissionalismo restrito (contra a democraticidade e a participação)”, num ambiente onde o gerencialismo impera.

“O pilar gerencial emerge e ganha expressão, considerando que um dos problemas centrais das escolas portuguesas é o da gestão democrática. Isto significa que a já referida tensão entre a gestão democrática das escolas e administração centralizada do sistema escolar deverá ficar resolvida a favor da segunda, retirando à gestão das escolas os elementos democráticos e participativos que restaram, na sequência da institucionalização e formalização da gestão democrática ocorrida a partir de 1976” (*ibidem*).

O facto de ter havido uma continuidade relativamente aos coordenadores de Departamento permitiu atenuar alguns conflitos. Não significa que eles não existam e que não se venham a manifestar, na nossa interpretação as declarações dos entrevistados mostram isso mesmo. É também, de certa forma, evidente, o facto de os próprios coordenadores de Departamento viverem uma ambiguidade relativamente às funções que desempenham, “especialistas” no Conselho Pedagógico que não precisam de consultar os elementos do Departamento, mas com uma função pesadamente burocrata nos departamentos. Parece assim enfraquecer-se a dimensão política do Conselho Pedagógico, no qual os seus membros acabam por não representar na essência os interesses daqueles que representam. As visões em oposição, as diferentes perspectivas dos professores dos diferentes departamentos diluem-se em favor da eficácia, da agilidade de processos, tendo presente o plano de acção do Director.

4. 4. COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO EM TRÂNSITO PARA O DIRECTOR

Na estrutura definida pelo Decreto-lei n.º 75/2008, mantêm-se como órgãos de direcção, administração e gestão de escolas, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo e surge o Conselho Geral em substituição da Assembleia e o Director que substitui o Conselho Executivo, no caso da Escola Fénix.

O Conselho Pedagógico deixa de ser o “órgão de coordenação e orientação educativa da escola”, do Decreto-lei n.º 115-A/98 (Artigo 4.º) e passa a ser, com o Decreto-lei n.º 75/2008, o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa” (Artigo 31.º).

A substituição do conceito “orientação” por “supervisão” é logo determinante para se analisarem as competências do Conselho Pedagógico. Se com o Decreto-lei n.º 115-A/98 o Conselho Pedagógico dirigia ou encaminhava os domínios pedagógico-didácticos da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, agora, terá mais um papel de monitorização nesses domínios, estando mais associado à verificação da aplicação dos normativos. Como podemos consultar no Apêndice 1, referente à legislação, o Conselho Pedagógico apresenta mais propostas do que aquelas que elabora.

No entanto, será de salvaguardar que a única proposta que elabora é a do Projecto Educativo que será submetida posteriormente pelo Director ao Conselho Geral. A proposta inicial contida no projecto de Decreto-lei 771/2007 ficava mais aquém pois o Conselho Pedagógico tinha como competência “apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos”, enquanto no Decreto-lei n.º 75/2008 fica expressa a competência desse órgão de “elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral” (Alínea a) do Artigo 33.º).

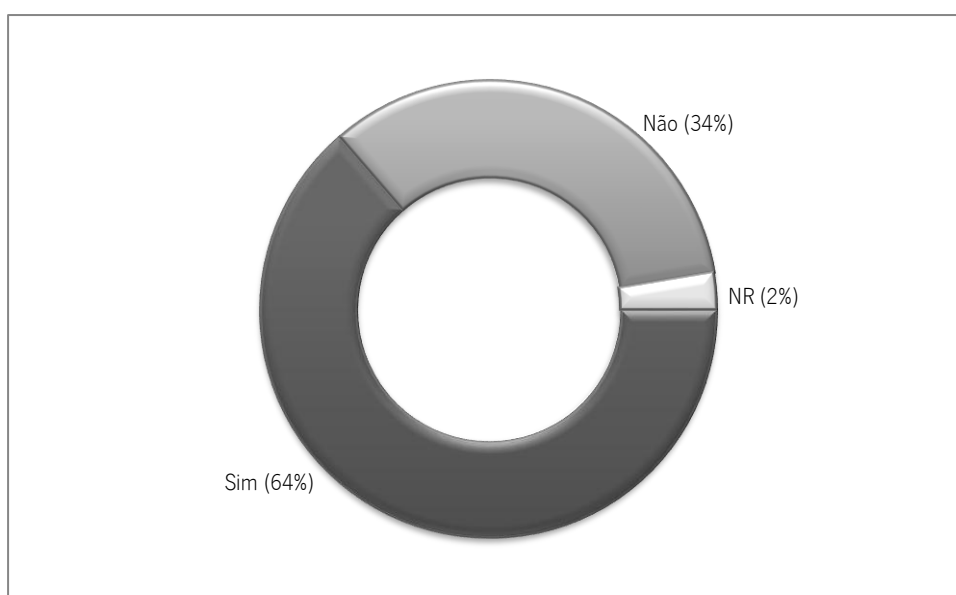
No caso do Regulamento Interno, no projecto de Decreto-lei n.º 771/2007, ao Conselho Pedagógico estava consignado somente o acto de se pronunciar sobre esse regulamento, enquanto no Decreto-lei n.º 75/2008, surge a competência de “apresentar propostas” para a elaboração do Regulamento Interno, para além de se pronunciar sobre o mesmo.

Fernanda Martins, no seu trabalho “Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição”, de 2009, aponta

cinco situações em que o Conselho Pedagógico foi sendo esvaziado de poderes em favor do órgão de gestão: a aplicação de penas disciplinares aos alunos; a avaliação de desempenho dos docentes; a organização das turmas e da distribuição do serviço lectivo e não lectivo; o plano de formação do pessoal docente e ainda casos onde se verifiquem situações de ambiguidade legislativa, exemplificando com a definição dos cursos profissionais.

Esta perda da centralidade do Conselho Pedagógico é referenciada no inquérito por questionário realizado na escola da nossa investigação.

Figura n.º 10 - O Conselho Pedagógico tem vindo a perder poderes em detrimento do órgão de gestão das escolas (Director)?



Uma larga maioria dos docentes considera que efectivamente o Conselho Pedagógico tem vindo a perder poderes em detrimento do órgão de gestão das escolas, no caso actual o Director. Esta percepção será mais evidente se for confrontada com os resultados obtidos à questão “Na sua opinião, com a passagem do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, para o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Conselho Pedagógico ganhou ou perdeu mais poder?”, em que a percentagem dos que responderam “perdeu” representa 57% das opiniões manifestadas. Ou seja, a maioria considera que com esta alteração legislativa em 2008 o Conselho Pedagógico perde importância mas também podemos inferir que os docentes consideram que é uma situação que se vem acentuando com o tempo.

O Entrevistado CD3 é o que, claramente, partilha desta opinião e socorre-se da situação já analisada relativa à designação dos coordenadores de Departamento.

“Ao longo dos anos, o órgão Conselho Pedagógico tem vindo a perder autonomia. Mesmo esta alteração da eleição dos coordenadores de Departamento para nomeação é um exemplo claro do que referi. Os coordenadores de Departamento são a face da Direcção. Não quer dizer que nós estejamos obrigados a nada, nem que somos obrigados a pactuar com as ideias da Direcção, mas há sempre este “negócio”, este compromisso para com quem nos nomeou”.

Respondendo a esta mesma questão, o Entrevistado CD4 entende que mais do que ganhar ou perder poder, o “Conselho Pedagógico perde em democraticidade”, na medida em que, no Decreto-lei n.º 115-A/98, uma das suas competências era a de eleger o respectivo presidente de entre os membros docentes e no Decreto-lei n.º 75/2008, o Director é, por inerência, presidente do Conselho Pedagógico. No entanto, considera que em termos concretos nada mudou na escola pois, “na nossa escola o presidente do Conselho Pedagógico foi sempre o presidente do Conselho Executivo ou Direcção Executiva” e a “prática do Director como presidente do Conselho Pedagógico também não sofreu grandes alterações com a entrada em vigor daquele diploma”. Considera ainda que o problema não estará “na acumulação dos cargos mas no seu modelo de funcionamento para o qual o contributo de Director/presidente do CP é decisivo”. Neste caso, até considera que há vantagens pois, “o Director detém o poder executivo e possui um conhecimento mais consistente da escola” e sendo presidente do Conselho Pedagógico “poderá proporcionar maior eficácia e agilizar os processos de discussão e deliberação”.

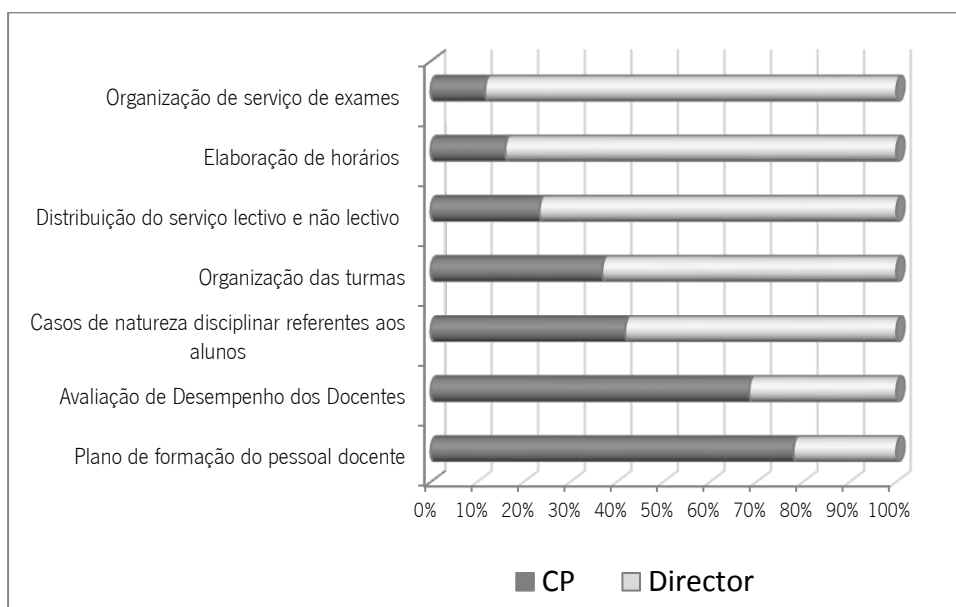
Para o Entrevistado CD4, o facto de este órgão ter passado de um máximo de 20 para 15 membros tal não significa que tenha perdido representatividade. Como afirma, a representatividade da escola “pode até estar aumentada com a participação das diversas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa”, pois, como acrescenta, esta situação “assegura uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas”.

Nas entrevistas realizadas é notório que as respostas têm presente a figura do Director. Exemplificando com a questão se “O CP é cada vez mais ou menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?”, o entrevistado CD1 diz que não sente que “a Direcção queira saltar o CP”. Respondendo à questão “Quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que retiraria? Quais acrescentava?”, o Entrevistado CD4 condiciona a sua resposta à actuação do Director.

“No actual modelo de gestão das escolas, o Director assume a função de principal decisor e executor, e é, por inerência, o presidente do Conselho Pedagógico. Esta concentração de poderes, na prática, poderá diminuir a capacidade deliberativa do CP se o Director assumir um papel autocrático e se o que emanar do CP resultar mais da decisão do Director do que da discussão e da vontade da maioria dos seus membros. Se as competências previstas no Diploma forem exercidas de forma democrática, sem imposições do seu líder, teremos no CP um ambiente mobilizador e responsabilizador”.

Relativamente às competências do Conselho Pedagógico e do Director que o inquérito por questionário colocou aos docentes da Escola Fénix foram obtidas as seguintes respostas:

Figura n.º 11 - Das seguintes áreas indique as que deveriam, predominantemente, pertencer ao âmbito de actuação do Conselho Pedagógico e as que deveriam estar sob a alçada do Director



Os dados permitem afirmar que existe uma separação entre uma componente mais técnica atribuída ao órgão de gestão e uma outra mais pedagógica que os docentes consideram ser mais do âmbito do Conselho Pedagógico.

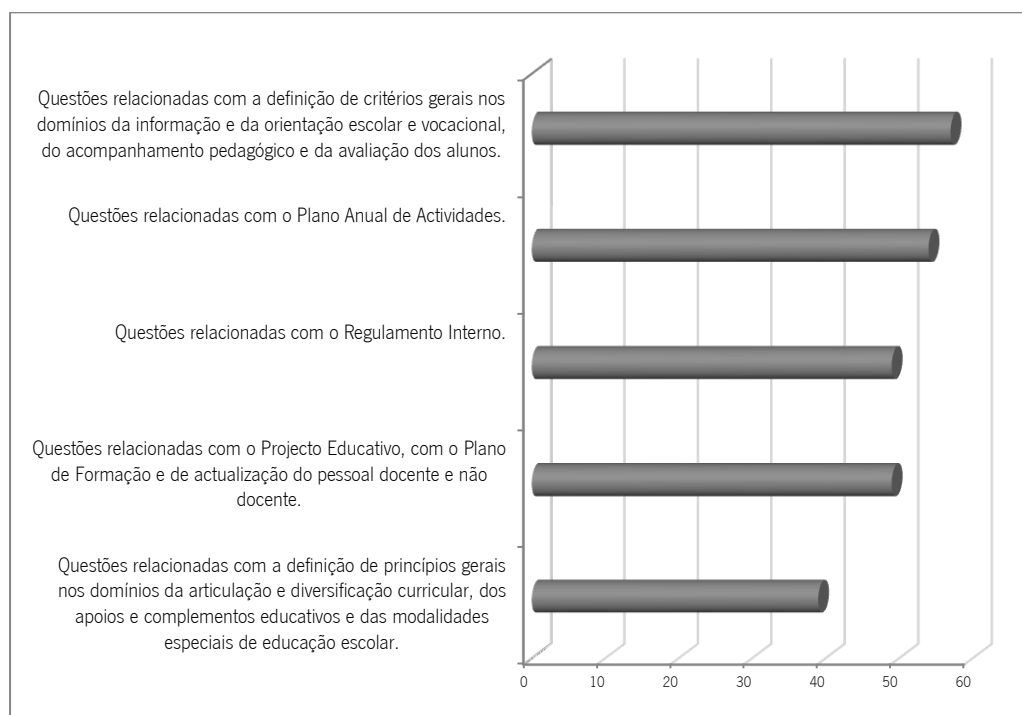
Sob a alçada do Director a “Organização de serviço de exames”, a “Elaboração dos horários” e a “Distribuição do serviço lectivo e não lectivo” são as três competências mais focadas. No segundo caso, sob a alçada do Conselho Pedagógico, a “Avaliação de Desempenho dos Docentes” e o “Plano de formação do pessoal docente” estão no topo das preferências. Registam um certo equilíbrio ou apresentam as opiniões mais divididas “A Organização de turmas” e os “Casos de natureza disciplinar referentes aos alunos”.

Estas áreas focadas já estiveram sob a atribuição do Conselho Pedagógico e com as alterações introduzidas com o Decreto-lei n.º 75/2008, nestes domínios, o Conselho

Pedagógico apresenta propostas e emite um parecer sobre a elaboração do plano de formação do pessoal docente e não docente, define os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração de horários. As restantes são competência do Director.

Das competências dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, os docentes da Escola Fénix foram questionados relativamente às que mais valorizam.

Figura n.º 12 - Quais as competências que mais valoriza em termos do Conselho Pedagógico



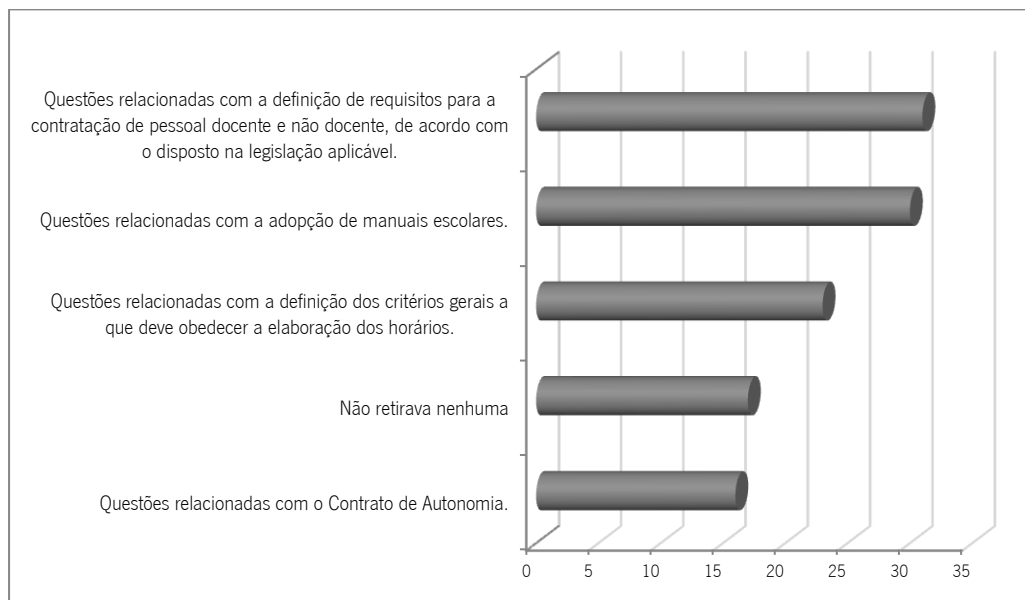
Os resultados são claramente indicativos de uma valorização de aspectos pedagógicos, de áreas relacionadas com os discentes, com a formação de professores e com os documentos orientadores da escola. Não deixa de ser elucidativo que os docentes apontem como principal competência as questões relacionadas com a orientação e avaliação dos alunos. Na parte inferior desta tabela, as “questões relacionadas com a adopção de manuais escolares” são a competência menos referida.

Foi ainda colocada a questão sobre as competências que os docentes excluiriam da esfera do Conselho Pedagógico.

As respostas dadas ao inquérito por questionário aplicado aos docentes mostram que as competências mais referidas estão relacionadas com a contratação de pessoal docente e não docente, ponto ainda muito centralizado no Ministério da Educação e a questão relacionada com a adopção de manuais escolares. De destacar o facto de em quarto lugar surgir a resposta “não retirava nenhuma” competência às actualmente

atribuídas ao Conselho Pedagógico. Nesta lista surgem em último lugar as questões relacionadas com o Contrato de Autonomia, ponto que será abordado mais adiante.

Figura n.º 13 - Quais as competências que excluiria do Conselho Pedagógico



Não surge nesta figura, mas as competências menos referidas são precisamente as que foram apontadas no gráfico anterior como sendo as que os docentes mais valorizam, dado que confirma a lógica das respostas dadas pelos docentes inquiridos⁶⁹.

O Director da Escola Fénix foi igualmente confrontado relativamente às competências dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008. Na sua opinião, o importante seria uma maior descentralização de competências da tutela que tardam em passar para os órgãos dos estabelecimentos escolares.

“As grandes competências que deveriam passar para os directores e eventualmente para o Conselho Pedagógico e até para o Conselho Geral são competências que estão, neste momento, no Ministério ou nas Direcções Regionais. Em termos de equilíbrios internos não me parece que haja nada crítico que bloqueie a acção pedagógica” (Entrevista do Director).

As relações entre o órgão de gestão e o Conselho Pedagógico foram ainda abordadas e, mais concretamente, a questão se a Direcção alterou alguma decisão tomada em Conselho Pedagógico. O Director da Escola Fénix admite que já tenha acontecido, mas sempre em caso de situações em que se torna inviável a convocação de um novo plenário e não tem “memória de muitas coisas desse género”.

⁶⁹ Os dados podem ser consultados no Apêndice III.

“Se for necessário, por força maior, alterar algo que foi decidido no Conselho Pedagógico, no momento tem que se dar conta dessa alteração e apresentar as justificações. Um exemplo recente é a questão dos cursos profissionais em oferta na escola. Foi tomada uma decisão, mas *a posteriori* surgiu um novo curso que se adaptava à nossa realidade e, tendo sido agendada uma reunião para ser definida a rede desses cursos, não hesitei e foi alterada a lista dos cursos que a escola iria oferecer. Não fazia sentido convocar o Conselho Pedagógico de urgência nem seria lógico abdicar desse curso” (Entrevista do Director).

Neste ponto, será de referir que a passagem do Decreto-lei n.º 115-A/98 para o Decreto-lei n.º 75/2008 marca uma acentuada quebra de centralidade do Conselho Pedagógico mas será pertinente frisar que é com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 115-A/98 que o Conselho Pedagógico sofre um rude golpe. No despacho n.º 8/SERE/89 ainda constava a disposição, no seu ponto 11, onde estava claro que o Conselho Directivo deveria respeitar as decisões do Conselho Pedagógico.

“O Conselho Directivo deve respeitar as recomendações do Conselho Pedagógico, a menos que, não sendo legal ou possível fazê-lo, delibere em contrário, facto de que informará o Conselho Pedagógico e a respectiva Direcção Regional de Educação.”

O Decreto-lei n.º 115-A/98 já não faz qualquer referência ao cumprimento pelo Conselho Executivo das recomendações do Conselho Pedagógico, situação que o Decreto-lei n.º 75/2008 manteve. Este último Decreto-lei altera substancialmente o poder para o Director quando lhe permite designar os coordenadores de Departamento e os directores de turma. Perante a composição do Conselho Pedagógico plasmada no Regulamento Interno da Escola Fénix, como já foi referido, o Director pode ter uma interferência directa ou indirecta na nomeação de cerca de sessenta por cento dos membros do órgão pedagógico.

Pelas entrevistas analisadas e pelos inquéritos tratados podemos afirmar que na Escola Fénix a larga maioria dos docentes acredita no espírito democrático do seu Director. Os coordenadores não se sentem confortáveis com a passagem do processo eleitoral para o de designação. Mesmo acreditando na liberdade de actuação que o Director lhes fez questão de transmitir, sentem que há um pecado original neste processo.

Deste modo impõe-se deixar uma interrogação e essa questão que naturalmente fica suspensa é: o Conselho Pedagógico não passou a estar refém do perfil democrático ou autoritário do Director?

4. 5. A IMPORTÂNCIA DO CONSELHO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DA ESCOLA

A racionalidade burocrática está evidenciada num normativismo legal que tem conduzido a uma legitimação e centralização do poder no órgão de gestão da escola.

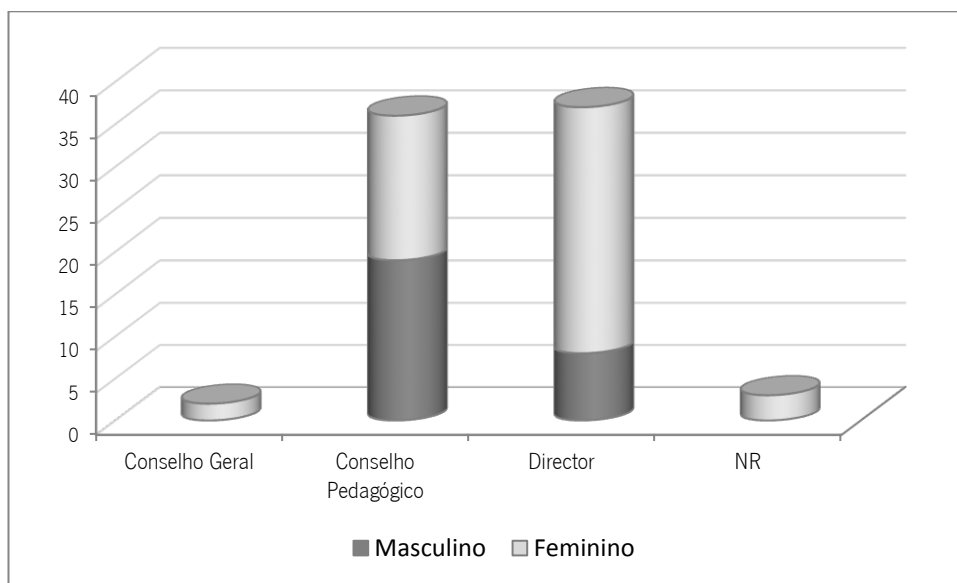
Ao Conselho Geral, em termos formais, são-lhe conferidas competências significativas. Como se pode ler no preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008, cabe a este órgão a aprovação das “regras fundamentais de funcionamento da escola”, caso do Regulamento Interno; da aprovação das “decisões estratégicas de planeamento”, do Projecto Educativo, do Plano Anual e Plurianual de Actividades, mas também o acompanhamento da sua concretização. Compete ainda a este órgão eleger o Director e provocar a cessação do seu mandato, o que em termos formais coloca o Conselho Geral no topo da hierarquia. No entanto, estabelecendo um paralelismo com a estrutura da República, poderíamos dizer que o Conselho Geral é o Presidente da República das escolas, o Director é o seu Governo e o Conselho Pedagógico é o Provedor da República. O Director da Escola Fénix caracteriza o Conselho Pedagógico como sendo o “órgão de acompanhamento permanente do que é a vida da escola” e o Conselho Geral é “muito mais aquilo que é a orientação estratégica, mais genérica, mais de médio a longo prazo”.

Deste modo, na gestão diária da escola, o Conselho Geral terá um papel muito limitado e condicionado pelo desempenho do Conselho Pedagógico e, principalmente, pela actuação do seu Director. Trata-se de um órgão que reúne ordinariamente uma vez por trimestre e, só por si, tal facto condiciona a sua actuação em termos pedagógicos. Para além disso, e apesar das competências já referidas (aprova e acompanha a execução dos principais documentos orientadores da escola), é um facto que se trata de documentos que passaram previamente pelo Conselho Pedagógico e pelo Director.

Os docentes da Escola Fénix, quando confrontados sobre a ordem de importância pedagógica, dentro da escola, que conferem ao Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Director, evidenciam que é ao Conselho Geral que os docentes retiram mais essa importância pedagógica.

Com igual resultado, surgem o Conselho Pedagógico e o Director, como podemos ver de seguida:

Figura n.º 14 - Classifique os seguintes órgãos por ordem de importância pedagógica que lhes atribui dentro da sua escola



No entanto, este gráfico não deixa de apontar um dado curioso que poderia ficar para outro tipo de análise, mais para os estudos sobre as relações de género. Apesar de apresentarem o mesmo resultado na ordem de importância pedagógica, será de referir que os docentes do sexo masculino apontam como principal órgão pedagógico o conselho com este mesmo nome, e os docentes do sexo feminino, referem que é o Director que desempenha um papel mais relevante no domínio pedagógico⁷⁰.

Questionado sobre se a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008 e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, retirou ou aumentou poder ao Conselho Pedagógico, o Director da Escola Fénix não encontra grandes diferenças em termos do

⁷⁰ Relativamente às vozes críticas provenientes dos actores envolvidos na aplicação do Decreto-lei n.º 115-A/98, Martins (2009), no seu trabalho já referenciado “Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição”, dá conta de um estudo publicado no Jornal da FENPROF em 2001. O trabalho assentou na aplicação de inquérito por questionário que estava predominantemente organizado em torno de um conjunto de afirmações para as quais se pedia aos professores e educadores que manifestassem o seu grau de concordância. O próprio sindicato referia que não era um estudo generalizável mas revelava o sentir dos professores. Assim, relativamente ao Conselho Pedagógico pode ler-se o seguinte, citando Martins (2009: 230): “Também se questiona sobre a desvalorização do CP, embora não se especifique face a que outros órgãos na escola, trata-se da seguinte questão: “O Conselho Pedagógico está desvalorizado, face a outros órgãos, na tomada de decisões fundamentais à vida da escola/agrupamento?” Em primeiro lugar, as respostas genéricas: “(...) 47% concordam, concordam parcialmente 22%, discordam 18% e discordam parcialmente 13%”. A partir da análise detalhada por cargos, ficamos a saber que: “Entre os directores de turma essa percentagem sobe para 72%. No que respeita aos coordenadores de departamento curricular a percentagem de respostas concordantes é de 71%, o mesmo pensam 54% dos presidentes de assembleia, 62% dos presidentes de conselhos pedagógico, 81% dos delegados de grupo, 55% dos presidentes de conselhos executivos e 63% dos membros docentes das assembleias. Entre os professores e educadores que não desempenham qualquer cargo, o nível de concordância com a ideia de que o CP se encontra desvalorizado nesse regime de direcção e gestão das escolas é de 70%” (Jornal da FENPROF, 2001: 23-24). Repare-se que são os professores que ocupam cargos de presidentes de CE aqueles que mais têm uma opinião favorável ao decreto, relativamente ao CP”. Em síntese, registamos que o novo regime concentra novas competências na figura do CE e que o CP parece ser um órgão desvalorizado quanto às suas competências. No entanto, nenhum dos estudos aprofunda se se trata da perda de poder concretamente para o CE.”

que é intervenção na gestão corrente da escola, “nomeadamente no que diz respeito à definição das opções pedagógicas, daquilo que são as orientações para a acção, o plano normativo, centrando no plano de acção”. No entanto, não deixa de fazer alusão, sem concretizar, ao que Lima (1998) chama de “infidelidades normativas”.

“Existe, é claro, uma grande margem entre o que está no normativo e depois aquilo que se aplica, no concreto, na acção organizacional. Se fizermos uma análise no mais longo prazo, a introdução do Decreto-lei n.º 115-A/98, com a introdução da Assembleia de Escola, por comparação com modelos anteriores em que no organograma também havia outras instâncias, por exemplo, o Conselho Consultivo, há alterações no plano formal. Há uma repartição de poderes entre o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola e mais tarde o Conselho Geral. Mas isso tem a ver com as grandes linhas, naquilo que tem a ver com a gestão pedagógica corrente, não vejo grandes diferenças” (Entrevista do Director).

É esta gestão corrente que marca também esta escola. Existe uma estabilidade da organização que é reconhecida mesmo pelos docentes mais recentes. A conexão é evidente entre o plano das orientações formais-legais para a acção organizacional e o plano da acção organizacional efectiva.

“Estou-me a lembrar de um comentário de um colega que era novo na escola. Dizia que, aqui na escola, as pessoas sabiam o que tinham que fazer e que isso não se passava nas escolas por onde tinha sido colocado. Há orientações, as pessoas sabem o que fazer e não se sentem perdidas, a escola está organizada” (Entrevistado CD1).

A burocracia weberiana está presente desde o normativismo publicado até à sua implementação na escola. O Director da Escola Fénix assume em pleno as competências que lhe são dadas pela lei, procurou juntar no Conselho Pedagógico um conjunto de especialistas que partilham um conjunto alargado de objectivos e, deste modo, temos uma organização da escola estável, eficaz e previsível, tal como o docente acima assinalou.

Tal como Bush referia (2003:46), poderão surgir certas resistências a esta centralização das decisões nos órgãos de cúpula, à excessiva formalização, à uniformidade, à hierarquização, que podem começar por uma falta de entusiasmo ou por um alheamento na discussão das principais matérias relacionadas com o funcionamento da organização escolar.

O Entrevistado CD2 afirma que os professores “não têm tempo para pensar” e que estão a ser canalizados para uma série de tarefas, “de duvidoso alcance”, que os desviam da “tarefa de ensinar”. Mais adiante acrescenta, como agravante, as constantes alterações legislativas, “hoje discute-se um despacho e no dia seguinte aparece um outro que anula o que ainda estava a ser discutido. Refere como exemplo o caso da avaliação de desempenho dos docentes, terminando com uma frase que mostra o estado de espírito, “somos como os mexilhões ao sabor da maré”.

Por sua vez, o Entrevistado CD1 alerta para a encruzilhada que vive como coordenador de Departamento.

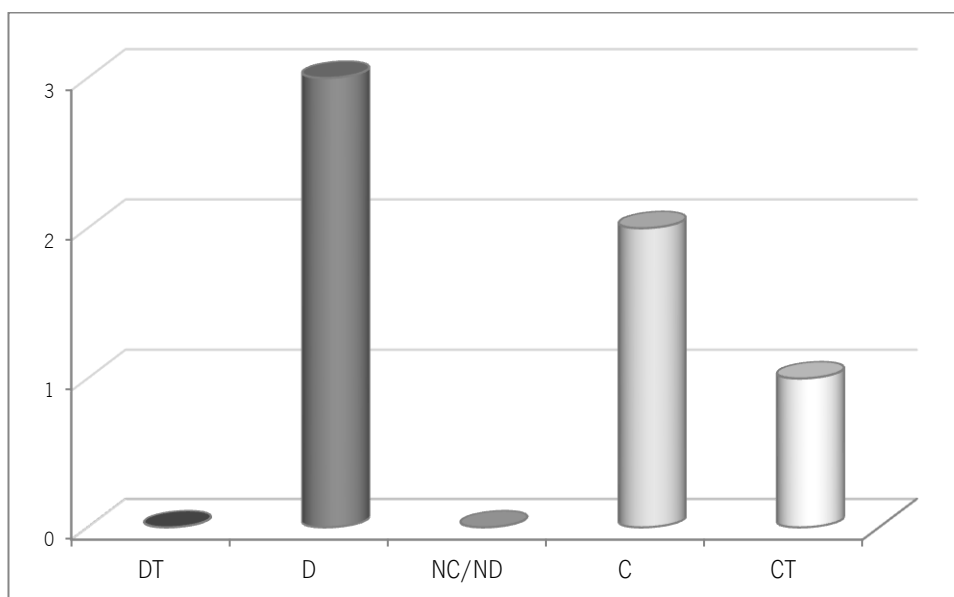
“Não vem nada de baixo para cima é, fundamentalmente, de cima para baixo. Noto cada vez mais uma apatia preocupante. A ordem vem de cima, é assim, eu tento gerir da melhor forma a situação no Departamento e acabou. Aquilo que havia no “século passado” de o Departamento levar propostas mesmo ao nível de funcionamento da escola, isso acabou. A actuação do Departamento está mais limitada e, por esta ou aquela razão, as pessoas também se auto-limitam. Cumprem os mínimos, concentram-se no que será melhor para elas, estão muito mais individualistas.”

O Entrevistado CD3 refere que a importância do Conselho Pedagógico teria de se traduzir “numa reflexão sobre as práticas da escola”. No entanto, como acrescenta, “essa reflexão deveria ser mais participada e, infelizmente, isso não acontece”.

Os elementos do Conselho Pedagógico que responderam ao inquérito por questionário evidenciam esta problemática. Como podemos ver no gráfico, verifica-se que três dos seis elementos que responderam assumem que têm uma participação passiva nas reuniões do plenário.⁷¹

⁷¹ Nesta temática será de consultar o trabalho “A Escola como Organização Educativa”, de Licínio Lima (2003:69-93). Este autor dedica o ponto 4, do capítulo 2, à *participação e não-participação na escola*. No plano da acção organizacional, apresenta uma tipologia da participação na organização escolar (*idem*:80), em que apresenta a “democraticidade”, a “regulamentação”, o “envolvimento” e a “orientação”, como os critérios para “estudar e qualificar a participação praticada pelos actores na organização”. Nesta publicação define “envolvimento” como “as atitudes e o empenhamento varável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções” (*idem*:76). Entende que toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento e que poderá ser traduzido “em formas de acção e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do activismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade”. Classifica, de uma forma descritiva, o modo como um actor participa na organização em “participação activa”, “participação reservada” e “participação passiva”. A primeira situação é caracterizada por “atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização”, a *participação passiva* é caracterizada por “atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores” (*idem*: 77-78) e a participação reservada, situa-se entre as duas situações referidas.

Figura n.º 15 - A minha participação, no interior do Conselho Pedagógico, é geralmente passiva



O Director da Escola Fénix questiona este alheamento e sugere que existirão outras razões que explicarão essa posição.

“A participação activa, convergente ou divergente, de forma a contribuir para as decisões é sempre algo muito pessoal, em que o principal condicionante é sempre o mesmo, tem custos, obriga a pessoa a perder tempo, a ler, a pesquisar. O que condiciona a participação é a vontade e o esforço pessoal que o participante coloca. As pessoas que querem ser activas tanto o podem ser num sistema como no outro. Querendo, encontram-se sempre desculpas” (Entrevista do Director).

Socorre-se do tempo em que os coordenadores de Departamento eram eleitos e já, de acordo com o seu pensamento, se verificava um défice de participação.

“Ninguém gosta de ter o rótulo de pessoa passiva e que não tem opinião. É humano encontrarem outras coisas para atirar as culpas, ‘Não participo porque não vale a pena, são meia dúzia que decidem, não participo porque ninguém nos ouve, eu defendi isto e eles foram por outro caminho’. Não há um histórico que dê respaldo a isso. De facto, temos um fraco histórico, de quando tínhamos a eleição, de ninguém se chegar à frente para determinados cargos”.

O Director da Escola Fénix entende que o Conselho Pedagógico continua a ter um papel determinante nos principais assuntos que atravessam a escola e dá como exemplo o Contrato de Autonomia que a escola assinou em 10 de Setembro de 2007.

“Os principais debates, os mais decisivos que levaram à versão do Contrato de Autonomia passaram muito pelo Conselho Pedagógico e, acrescento, muito do trabalho que foi sendo feito e

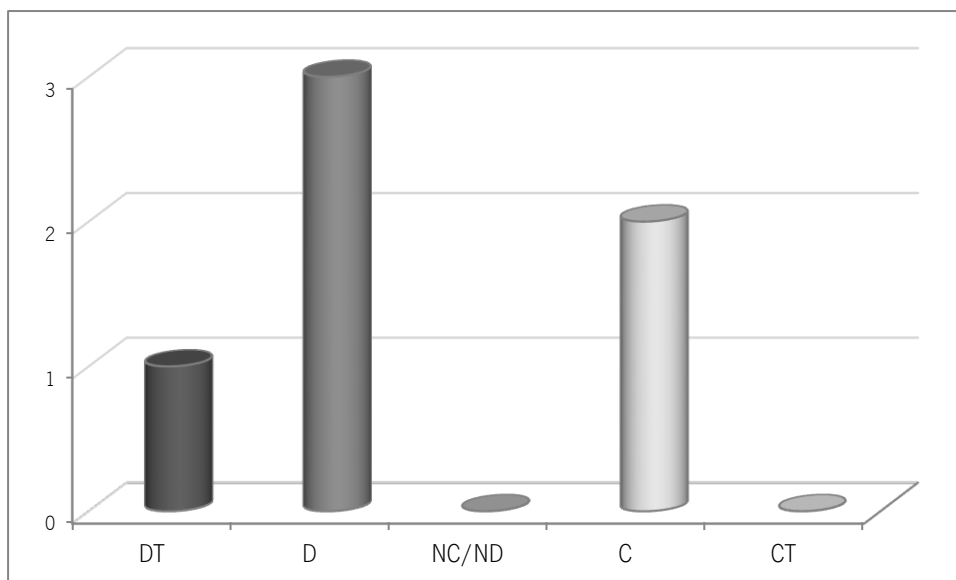
que depois surge na contratualização de objectivos, no fundo foi pôr no papel um conjunto de coisas que já se vinham fazendo e especialmente em sede do Conselho Pedagógico, caso da monitorização de resultados, do abandono escolar, medidas de promoção do sucesso escolar” (Entrevista do Director).

O Entrevistado CD4 dá respaldo a estas declarações, afirmando que se poderão questionar “processos de decisão” mas que o Conselho Pedagógico continua a ser o “principal órgão de decisão” nas matérias da sua natureza.

O Entrevistado CD3 socorre-se também do que se passou com o Contrato de Autonomia, referindo que a Escola Fénix está na linha da frente no “processo de olhar para dentro do que se passa na escola”, acrescentando que a evolução do seu estabelecimento de ensino, “enquanto escola, nos últimos dez anos, está muito bem documentada e justificada”.

O Entrevistado CD1 entende que a discussão poderia e deveria ser alargada a outros temas e isto só não acontece “porque não se quer”, dando como exemplo o Plano Anual de Actividade que “não faz sentido nenhum”, onde o que importa é fazer “para dar nas vistas”.

Figura n.º 16 - Sinto o Conselho Pedagógico como um órgão de partilha e reflexão colegial em matérias pedagógicas



Neste gráfico é mais uma vez evidente a indefinição que se vive nesta fase de transição que se traduz em duas visões que convivem no interior do Conselho Pedagógico. A maioria dos inquiridos não sente que o Conselho Pedagógico seja um fórum de partilha

e reflexão colegial em matérias pedagógicas, reflexo do que já foi apontado, de uma perda de poder e de representatividade.

Os docentes que integram o Conselho Pedagógico, apesar da maioria ter sido designada, vivem a ambiguidade presente na escola com reflexos no órgão pedagógico, que é traduzida pelas novas preocupações de eficácia e de agilização de processos que conquistaram terreno em detrimento da representatividade e democraticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação foi suportado num estudo de caso numa escola secundária da NUT III de Portugal.

Foi dividido em três capítulos. No primeiro, para o estudo do Conselho Pedagógico e das relações de poder com o órgão de gestão, foram expostos os modelos convocados, o modelo burocrático-racional e o modelo político. O segundo capítulo foi destinado à descrição e análise das sucessivas alterações legislativas introduzidas ao funcionamento e organização do Conselho Pedagógico, dando-se mais ênfase à passagem do Decreto-lei n.º 115-A/98 para a vigência do Decreto-lei n.º 75/2008. O último capítulo foi destinado à apresentação do estudo de caso e encerramos este trabalho de pesquisa com estas considerações.

Iniciámos a investigação com a formulação de quatro questões que sustentaram todo o trabalho.

Que lógicas estão subjacentes às mudanças legislativas relativamente à forma de designação dos coordenadores de Departamento?

Quais os trâmites seguidos para a definição dos critérios que suportaram a nomeação dos representantes dos Departamentos no Conselho Pedagógico pelo Director?

Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral/democrático desses representantes para um de nomeação pelo Director?

Como se caracteriza a participação dos docentes do Conselho Pedagógico na tomada de decisões das políticas seguidas pela escola?

Como se articula o Coordenador de Departamento enquanto elemento do Conselho Pedagógico e os docentes que constituem as diferentes Secções do Departamento?

Perante estas questões e partindo do pressuposto que a nova forma de designação do coordenador de Departamento cumpre outras finalidades para além do que está previsto nos normativos, foram avançadas quatro hipóteses de trabalho que se tornaram os quatro pilares do desenvolvimento do plano de investigação traçado.

H1. As alterações legislativas resultam de uma lógica gerencialista e de uma racionalidade tecnocrática da administração escolar.

H2. O processo que conduziu à alteração legislativa relativa à forma da designação dos coordenadores de Departamento obedeceu a uma lógica desconcentradora da administração escolar.

H3. As alterações legislativas trouxeram novas dinâmicas de poder mobilizadas pelos docentes em contexto organizacional e escolar.

H4. As alterações legislativas têm levado os coordenadores de Departamento e o Conselho Pedagógico a uma perda de autonomia e de poder pedagógico no interior da escola.

Para o desenvolvimento desta investigação recorreremos a uma tipologia baseada no “modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 1998:163), que integra o modelo burocrático e o modelo político. Consideramos que o modelo de análise elaborado forneceu elementos para a interpretação dos dados, o que permitiu considerá-lo como adequado. No entanto, a opção por outros modelos poderia ter enriquecido a análise desenvolvida, como seria o caso dos modelos da ambiguidade e neo-institucional, mas reconhecemos desde o início, as limitações temporais que afastaram a sua utilização.

Relativamente às principais conclusões deste trabalho, estas permitem apresentar algumas leituras sobre a problemática em estudo. Contudo, como já o afirmámos ao longo da dissertação, com este trabalho não se pretende a generalização dos resultados obtidos, uma vez que se trata de um estudo de caso.

No que diz respeito à primeira hipótese, será de referir que a partir da década de oitenta surgem mudanças significativas nas sociedades ocidentais e que fizeram estender as suas ondas de choque no papel do Estado e, consequentemente, no tipo de serviço público que esse mesmo Estado desempenha. A chamada crise do Estado-Providência e a ascensão hegemónica da iniciativa privada como modelo organizacional ideal está presente nos vários domínios da sociedade, ao qual a Educação parece também não escapar.

Este designado surto neo-liberal com a aposta na eficiência e num aumento da produção marca o discurso dos seus arautos. Na educação, Lima (2002:91) enquadra estas mudanças no que considera ser o “paradigma da *educação contábil*”.

Trata-se de uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controlo de qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (*idem*:91).

O mesmo autor refere que o “aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade* das instituições” terá de minorar as consequências dos “cortes nas despesas públicas na educação”, inspirados na política pública neoconservadora e que conduzem à emergência do modelo institucional gerencialista, em detrimento do modelo político-participativo.

Neste seu trabalho citado, Lima está a pensar na Universidade Pública, no entanto, nós pensamos no ensino secundário público quando refere que os defensores do gerencialismo entendem que este proporciona um modelo organizacional mais racional e capaz de servir melhor a sociedade, a economia do país e de modernizar a gestão, sendo monitorizado pelas avaliações da qualidade.

“De olhos postos na actividade empresarial e no mercado competitivo, o modelo gerencialista tende a transferir o controlo organizacional para a tecno-estrutura de gestão e para o mercado, adoptando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e de participação, agora sobretudo representadas como técnicas de gestão eficazes na consecução de objectivos claros e consensuais, apelando a novas tecnologias, certas e consistentes” (*idem*:98).

Esta visão gerencialista pressupõe uma concentração de poderes no órgão de gestão, como alerta Martins (2009:68).

“Desse modo, se forem valorizadas e implementadas técnicas de gestão que conduzem apenas à produção dos resultados esperados, fazendo coincidir os modelos de responsabilização com modelos tecnocráticos, isto pode conduzir a um controlo severo da organização escolar que anule os espaços de relativa autonomia decorrentes da especificidade organizacional destes contextos”.

O papel fundamental desempenhado pelo Director em decisões relativas a toda a escola surge, pela primeira vez, com a aplicação em algumas escolas do Decreto-lei n.º 172/91 e, mais recentemente, de uma forma generalizada, com o Decreto-lei n.º 75/2008.

Como já foi exposto, o preâmbulo deste Decreto-lei é claro quando o legislador refere que o reforço da “eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” passa pelo reforço da “capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas”. Os princípios da eficiência e eficácia da gestão estão por todo o lado neste Decreto-lei, procura-se “reforçar as lideranças das escolas”, “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes” e para conferir essa maior eficácia atribuem-se mais competências ao Director, ou seja,

uma *gestão racional* e *qualidade de gestão*, conceitos originários do mundo da economia de mercado.

Neste cenário, tudo o que possa impedir decisões rápidas ou condicionantes da actuação do Director, torna-se um obstáculo que é necessário contornar ou mesmo eliminar. Consequentemente, os processos colegiais e democráticos de tomada de decisão que vingavam em anteriores normativos deixam de existir ou existem em órgãos de topo (caso do Conselho Geral, mas sem interferência no dia-a-dia da escola e sem funções executivas), por a tutela considerar que são um limitador da acção do Director ou por entender que gere um processo mais moroso na tomada de decisões.

Pelo exposto e reforçado com o declarado nas entrevistas e com os dados do inquérito por questionário aplicado, existem evidências que nos permitem confirmar que as alterações legislativas plasmadas no Decreto-lei n.º 75/2008 resultaram de uma lógica gerencialista e de uma racionalidade tecnocrática da administração escolar.

Esta primeira hipótese tem fortes ramificações com a segunda e podemos afirmar, desde já, que o processo que conduziu à alteração legislativa relativa à forma da designação dos coordenadores de Departamento obedeceu a uma lógica desconcentradora da administração escolar.

Num sistema administrativo centralizador todas as atribuições administrativas são assumidas pelo Estado ou quem está no topo do sistema. Num sistema descentralizado verifica-se uma delegação de poderes dos órgãos de topo para outros agentes de níveis inferiores. A concentração e desconcentração estão relacionadas com a atribuição de competências dentro de uma hierarquia. Como refere Freitas do Amaral (1990: 657-658), estamos perante uma organização administrativa concentrada quando “o superior hierárquico mais elevado é o único responsável por tomar as decisões, ficando os subalternos limitados às tarefas de preparação e execução das decisões daquele”. O mesmo autor acrescenta que estamos perante uma organização administrativa desconcentrada se “o poder decisório se reparte entre o superior e um ou vários órgãos subalternos, os quais, todavia, permanecem, em regra, sujeitos à direcção e supervisão daquele” (*idem*:658). Com a aplicação do Decreto-lei n.º 75/2008 verifica-se uma organização centralizada desconcentrada, pois o Director pode tomar algumas decisões administrativas, no sentido de uma maior eficiência e eficácia mas, hierarquicamente, está dependente da tutela e com o dever de obediência perante a mesma.

O órgão de gestão unipessoal (Director), pela forma da sua eleição consignada no Decreto-lei n.º 75/2008, desvaloriza todas as outras formas mais democráticas e colegiais existentes até à data da publicação deste decreto. O próprio preâmbulo acaba por reconhecê-lo, “sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade”, mas esta situação não era suficiente para o Ministério da Educação pois, “esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos”. À tutela faltava acrescentar mais um elo na cadeia da desconcentração, de alguém a quem pudesse rapidamente responsabilizar pelo que se passa na organização escolar.

Naturalmente para que o Director possa ser o “primeiro responsável” de “boas lideranças e lideranças eficazes”, tem de ser “dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, concluindo o preâmbulo do normativo citado, que a “esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”.

Numa organização, se o primeiro responsável não controlar os seus diferentes órgãos nunca se poderia, legitimamente, assacar responsabilidades por algo que não funcionasse de acordo com as directrizes da empresa-mãe. Assim, e transportando para as escolas, o Director não poderia ser responsabilizado pela tutela se não tivesse uma palavra directa sobre a composição das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Para ser responsabilizado tem de controlar aquilo que é a gestão diária da escola e concomitantemente o órgão pedagógico da escola. O Director teria de ter, como se verifica, assento nos principais órgãos, designar os seus elementos e ser responsável pela realização dos principais documentos orientadores da escola⁷², tal como é justificado no normativo convocado, quando refere que no “sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. O normativismo impera numa lógica racionalizadora onde está perfeitamente definida uma cadeia de comando,

⁷² Aqui, só escapou ao director a elaboração do projecto educativo. No entanto, essa responsabilidade cabe ao Conselho Pedagógico, órgão presidido pelo director e a quem compete designar directa ou indirectamente a maioria dos seus representantes.

desde o Ministério da Educação até aos coordenadores de Departamento e passando pelo Director. Neste sentido, ganha forma a imagem da escola como organização burocrática.

A terceira hipótese colocada, “as alterações legislativas trouxeram novas dinâmicas de poder mobilizadas pelos docentes em contexto organizacional e escolar”, será a que tem essas manifestações menos evidentes neste dado momento. Várias são as razões que explicam esta situação. Pela forma de actuação do seu líder, neste seu primeiro mandato de quatro anos como Director, a Escola Secundária Fénix viu os impactos da introdução do Decreto-lei n.º 75/2008 serem atenuados. O facto de ter apostado numa continuidade nas lideranças nas principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica revelou-se fundamental para diluir alguns focos de descontentamento. A esta realidade, será de acrescentar o facto de o Director estar à frente desta escola desde o ano lectivo de 1998/99, o que contribuiu para a existência de relações de proximidade entre a gestão e os docentes da escola. A situação em causa, permite-nos a sua classificação no domínio do que Lima (1998:176) designa como “infidelidades normativas”, não se concebendo a escola como apenas um “locus de reprodução”.

No Relatório “O Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares”, da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, foi publicado um estudo de caso sobre a Escola Secundária Fénix, onde é ressaltado o acima descrito.

“O caso desta escola remete para as práticas sistemáticas, rotinizadas, direccionadas e de continuidade. Ao experimentalismo fugaz, opõe-se o rigor, a sistematicidade, acções com sentido e significado; fazem-se opções que incorporam a singularidade na adequação a públicos e contextos. A diferença é conseguida por uma partilha colectiva de uma missão de escola, um sentimento de bem comum” (CNE, 2010:19).

Outro factor, referenciado nas entrevistas, que tem funcionado como cortina de fumo, é a Avaliação de Desempenho Docente. O processo desencadeado pela Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, os avanços e as tentativas de recuo neste processo avaliativo, as eleições legislativas de 2011, a subida ao poder do PSD com um novo ministro com outra visão sobre a matéria, levaram a uma instabilidade perene no ano lectivo de 2010/2011 que foi catalizadora do descontentamento na classe docente.

No entanto, essas novas dinâmicas de poder mobilizadas pelos docentes em contexto organizacional e escolar são uma realidade, ainda que não tão visíveis. João

Barroso (2009a), em entrevista à “Página da Educação”, dizia que “os decretos-lei passam, as escolas ficam e acabam por se adaptar à legislação de maneira diversa”. A escola vive dominada pelo caminho traçado pelo seu Director, onde se verifica uma subordinação às decisões hierárquicas, mas existe uma visão de resistência a esta centralização de poderes dada ao Director pelo Decreto-lei n.º 75/2008. Os dados do inquérito por questionário mostram que a maioria da classe docente reconhece, pelas razões já apresentadas, que as alterações plasmadas no referido decreto foram aceites pacificamente, mas essa mesma maioria também afirma que não concorda com essas alterações. É esta tensão, estas duas visões em oposição, que também perpassam pelas entrevistas aos coordenadores de Departamento.

O Conselho Pedagógico é “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa”, nos “domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente”, como refere o Artigo 31.º, do Decreto-lei n.º 75/2008. O ponto 3 do Artigo 32.º acrescenta que este órgão é presidido, por inerência, pelo Director. Tendo como limite máximo quinze elementos, estão representados os coordenadores de Departamento, as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, os representantes dos pais e encarregados de educação e ainda dos alunos. Compete ao Conselho Pedagógico a elaboração do Projecto Educativo e apresentar propostas para a elaboração do Regulamento Interno e os planos anuais e plurianuais, documentos fundamentais no funcionamento da escola. O Director designa ou tem um papel fundamental na composição do Conselho Pedagógico.

O reforço dos poderes no órgão de gestão em detrimento do Conselho Pedagógico também foi evidenciado durante a investigação desencadeada. Para além desta perda de poderes, acrescenta-se uma perda de autonomia perante esta alteração legislativa, situação essa que confirma a hipótese número quatro.

O Conselho Pedagógico pode ser visto, deste modo, como um órgão de assessoria ainda que não formalizado na legislação, mas com eventual tradução prática na realidade. O legislador deixa nas mãos do Director a possibilidade de este constituir um Conselho Pedagógico subserviente ou um órgão onde a competência e a isenção desses membros ainda domina (como é o caso da Escola Fénix). No entanto, como foi referenciado nas entrevistas, o fim do processo eleitoral e a passagem para a designação pelo Director

acaba por condicionar o desempenho dos coordenadores. Apesar da legitimação dada pelo normativo, pesa na cabeça dos docentes e dos coordenadores a dúvida se estes serão os representantes do Director nos departamentos ou os representantes dos docentes no Conselho Pedagógico.

O actual paradigma da gestão não rompe ainda em definitivo com a herança do 25 de Abril. Resta a eleição do Director pelo Conselho Geral e a eleição dos coordenadores de Secção na Escola Secundária Fénix. Estas duas situações poderão ser vistas com alguma debilidade. No primeiro caso, uma eleição que não passa pelo voto directo dos docentes e no segundo caso para um cargo a que faltarão competências significativas.

Assim, é de concluir que as alterações legislativas têm levado os coordenadores de Departamento e o Conselho Pedagógico a uma perda de autonomia e de poder pedagógico no interior da escola. Do lado dos actores da Escola Fénix, tais mudanças ocorreram sem conflitos abertos, mas com o seu desacordo, com o sentimento de diminuição de espaços de reflexão, discussão e negociação colegial e democrática.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

AFONSO, Almerindo Janela (2002). O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-democrata. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização e Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp 33-59.

AFONSO, Almerindo Janela (2002b). A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização e Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp 75-89.

AFONSO, Natércio (2008). Novo Regime de Gestão das Escolas. *Jornal de Notícias*, 07/01/2008. Documento policopiado.

AMARAL, Freitas (1990). *Curso de Direito Administrativo* (vol.I). Coimbra: Livraria Almedina.

BALL, Sthephen (1994). *A Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.

BALDRIDGE. J. Victor (1971). *Power and Conflict in the University*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

BARDIN, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, João (1998). Autonomia e Gestão das Escolas: Que Formação de Professores? In Actas do Seminário *A Territorialização das Políticas Educativas*. CFFH. Disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm. Acesso em 2010.

BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

BARROSO, João (2003). A Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 82, pp. 63-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>. Acesso em 2010.

BARROSO, João (2008). Parecer. Projecto de Decreto-lei 771/2007, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Documento policopiado.

BARROSO, João (2009a). A Utilização do Conhecimento em Política: O Caso da Gestão Escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.º 109, pp. 987-1007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/873/87313699004.pdf>. Acesso em 2010.

BARROSO, João (2009b). Houve a Vontade Expressa do Ponto de Vista Político de Assumir uma Posição de Ruptura com o Diploma Anterior. *Página da Educação*. Série II, n.º 186, Outubro, pp 29-32.

- BELL, Judith (2008). *Como Realizar um Trabalho de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BURGESS, Robert (2001). *A Pesquisa de Terreno, Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- BUSH, Tony (2003). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- CAMPOS, Fernando (2000). *As Infidelidades (Re)produtivas ao Nível da Gestão Pedagógica de Topo: O Caso do Conselho Pedagógico*. Braga: IEP, Dissertação em Educação, especialidade de Organizações Educativas e Administração Educacional.
- CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO (2010). *O Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares*. Disponível em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1123&lang=pt. Acesso em Dezembro de 2010.
- COSTA, Jorge (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, Vol.12, pp 231-241.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.23, n.º 3, pp 449-461.
- ERASMIE, Thord, & LIMA, Licínio (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- ESTÊVÃO, Carlos (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 8, pp. 87-98.
- ESTÊVÃO, Carlos (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização. Na fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: IEP/CEEP.
- ESTÊVÃO, Carlos (2000). A Administração Educacional em Portugal. *Revista de Administração Educacional*, vol. 2, nº 6, pp 9-20.
- FERREIRA, Virgínia (2009). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Augusto S. Silva, e José M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp 165-196.
- FORMOSINHO, João (1980). As Bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIV, pp 301-328.
- FORMOSINHO, João (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, João, FERNANDES, S. A., & LIMA, Licínio C. (1988). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas. *In* Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Documentos preparatórios II*. Lisboa: GEP/ME.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2008). Parecer. Projecto de Decreto-lei 771/2007, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Documento policopiado.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

GIDDENS, Anthony (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.

LEMOS, Jorge (1992). Anos 80, Que Balanço? Anos 90, Que Oportunidades. *In* Grácio et al. *A Educação em Portugal anos 80/90*. Porto: Edições ASA, pp 9-13.

LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, IEP/CIED.

LIMA, Licínio (2002). O Paradigma da Educação Contábil: Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *In* Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização e Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp 91-110.

LIMA, Licínio (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, Licínio (2007). A Deliberação Democrática nas Escolas: Os Procedimentos Gerenciais e as Decisões Políticas. *In* Sanches et. al. (orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora, pp. 39-55.

LIMA, Licínio (2009a). O Novo Regime Reforça a Centralização e Contribui em Larga Medida para a Erosão da Colegialidade e da Participação Interna nos Órgãos Escolares. *Página da Educação*. Série II, n.º 186, Outubro, pp 33-35.

LIMA, Licínio (2009b). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras - Sociologia*. Volume XIX, pp. 227-253.

LIMA, Licínio (2010). À Ponta da Baioneta, Governo Transforma Escolas em Repartições, *Jornal da Fenprof*, n.º 244, pp 6-9.

LIMA, Licínio (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1968). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S.Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MARTINS, Fernanda (2009). *Gerencialismo e Quase-mercado Educacional: a Acção Organizacional numa Escola Secundária em Época de Transição*. Braga: IEP. Tese Doutoramento em Educação, área de conhecimento em Organização e Administração Escolar.

MORGAN, Gareth. (2006), *Imagens da Organização*. S. Paulo: Editora Atlas.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOULTDT, Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: IIE.

SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma análise sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho IEP/CIEd.

SILVA, Eugénio (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária: Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho IEP/CIEd.

TEODORO, António (1992). Anos 80, Que Balanço? Anos 90, Que Oportunidades. In Grácio *et al.* *A Educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições ASA, pp 14-20.

TYLER, William (1991). *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Ediciones Morata (trad. esp.).

WEBER, Max (1976). Características da Burocracia. In E. Morin. *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur, pp 41-48.

WEBER, Max (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal, *in* Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro; Zahar Editores, pp 15-28.

WEBER, Max (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

YIN, Robert (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AFONSO, Almerindo Janela (1995). O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a conexão tardia à Ideologia Neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 73-86.

AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, Natércio (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de análise da Política Educativa. *Inovação*, vol. 12, pp. 45-64.

BARROSO, João (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 49-83.

BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BOLMAN, Lee & DEAL, Terence (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

CHIZZOTTI, António (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.

COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organization Choice, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, pp. 1-25.

CROZIER, Michel (1981). *O Fenómeno Burocrático*. Brasília: Universidade de Brasília: Asa Norte.

ECO, Umberto (2008). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

ESTÊVÃO, Carlos (1994). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas numa perspectiva institucional. *IGE/In Formação*, n.º 2, pp. 49-56.

FERNANDES, A. S. (1985). A gestão democrática das escolas. Notas sobre a experiência das escolas secundárias portuguesas após a Revolução do 25 de Abril. *O Ensino*, n.º 11/12/13, pp. 77-83.

FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando, & MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado, & F. Ilídio Ferreira. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Lisboa: Edições Asa, pp. 307-319.

FRAGATA, Júlio, S.I. (1980). *Noções de Metodologia: Para a Elaboração de um Trabalho Científico*. Porto: Livraria Tavares Moreira.

GHIGLIONE Rodolphe & MATALON Benjamin (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

LIMA, Licínio (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 119-139.

LIMA, Licínio (1995). Reformar a Administração Escolar: a Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 57-71.

LIMA, Licínio (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, vol. 12, pp. 65-84.

LIMA, Licínio (1999). E Depois de 25 de Abril de 1974 Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, pp. 57-80.

LIMA, Licínio (2003). O grau zero da autonomia contratualizada. *Jornal a Página da Educação*, vol. 12, n.º 123, p. 21.

LIMA, Licínio (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 7-47.

LIMA, Licínio (2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.

LIMA, Licínio (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns*

Contributos de Investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-77.

LIMA, Licínio (2008). A “Escola” como Categoria na Pesquisa em Educação”. *Educação Unisinos*, Volume 12, número 2, pp. 82-88.

LIMA, Licínio (2008). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*. Assembleia da República: Comissão de Educação e Ciência. Documento policopiado.

MINTZBERG, Henry (1994). *Le Pouvoir dans les Organizations*. Paris: Les Éditions d’Organization.

P NÓVOA, A. (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

FEFFER, J (1994). *Gerir Com Poder. Política e Influência nas Organizações*. Venda Nova: Bertrand.

PARO, V. H. (1995). *Por Dentro da Escola Pública*. São Paulo: Expedito Correia e Carlos Alvarez.

SARMENTO, Manuel J. (1992). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, Manuel J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, Manuel J. (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

SILVA, Augusto S. e PINTO, José M. (orgs.) (2009). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

STAKE, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TUCKAM, Bruce W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, Jorge (2009). A análise de Conteúdo. In Silva e Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp 101-128.

WHITTY, Geoff, POWER, Sally & HALPIN, David (1999). *La Escuela, el Estado e el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.

WEBER, Max (1972). Tipos de dominação. In Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas, os Fundadores e os Clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 681-728.

WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WEBER, Max (1991). *Economia e Sociedade*. Brasília: Edições Universidade de Brasília.

WEBER, Max (1994). *Sociologia del Trabajo Industrial*. Madrid: Editorial Trotta.

WEICK, Karl (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In *Administrative Science Quartely*. Vol. 21, nº 1, pp 1-19.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Portugal (1974). Decreto-lei n.º 176/74, de 29 de Abril
Portugal (1974). Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de Maio
Portugal (1974). Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
Portugal (1976). Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro
Portugal (1977). Portaria n.º 676/77, de 4 de Novembro
Portugal (1977). Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro
Portugal (1979). Decreto-lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro
Portugal (1980). Decreto-lei 376/80, de 12 de Setembro
Portugal (1980). Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro
Portugal (1986). Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro
Portugal (1986). Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho
Portugal (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
Portugal (1989). Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro
Portugal (1989). Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro
Portugal (1991). Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio
Portugal (1996). Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho
Portugal (1997). Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro
Portugal (1998). Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
Portugal (1998). Decreto-lei n.º 1/98, de 15 de Maio
Portugal (2008). Projecto de Decreto-lei n.º 771/2007
Portugal (2008). Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro
Portugal (2008). Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
Portugal (2010). Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho
Portugal (2010). Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho

OUTROS DOCUMENTOS

Contrato de Autonomia da Escola Fénix
Relatório de Avaliação Externa da Escola Fénix
Projecto Educativo da Escola Fénix
Regulamento Interno da Escola Fénix
Plano Anual de Actividades da Escola Fénix
Anuário da Escola Fénix
Jornal da Escola Fénix
Revista da Escola Fénix
Página web da Escola Fénix

**APÊNDICE I - CARACTERIZAÇÃO DA COMPOSIÇÃO E PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS DO
CONSELHO PEDAGÓGICO: DO DECRETO-LEI N.º 176/74, DE 29 ABRIL AO
DECRETO-LEI N.º 75/ 2008, DE 22 DE ABRIL**

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Decreto-lei n.º 176/74 de 29 Abril - Exonera as autoridades académicas nomeadas anteriormente, pelo governo de Marcelo Caetano. Os reitores e directores são substituídos por Comissões de Gestão.				
Decreto-lei n.º 221 /74, de 27 Maio - legaliza as comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.				
Decreto-lei n.º 735-A / 74 de 21 de Dezembro	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	A presidência do CP caberá ao presidente do Conselho Directivo. Se o Conselho Directivo discordar fundamentalmente das deliberações do Conselho Pedagógico, suspenderá a sua execução até serem ouvidos os competentes serviços centrais, que decidirão.	Será constituído por representantes dos docentes e dos alunos a regulamentar por despacho ministerial. Não haverá representantes dos alunos em estabelecimentos de ensino com apenas o 1º e 2º anos do ensino preparatório. Representantes dos alunos terão de ter mais de 14 anos. O número de alunos não poderá exceder o número de docentes.	Exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos Conselhos Escolares e disciplinares dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário. As atribuições em matéria disciplinar que eram conferidas aos Conselhos Escolares e disciplinares serão exercidas por uma secção do Conselho Pedagógico (presidente do Conselho Pedagógico, dois docentes e dois discentes do Conselho Pedagógico).
Decreto-lei n.º 769-A / 76 de 23 de Outubro	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	A presidência do CP caberá ao presidente do conselho directivo. O presidente do CP poderá usar direito de veto suspensivo quando as deliberações contrariarem as disposições legais e ou directivas do Ministério da Educação e Investigação Científica. O regulamento interno do CP será aprovado por meio de portaria do ME. Compete aos conselhos de docentes de ano ou de turma dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que a esses anos digam respeito. Nas questões de natureza disciplinar, os conselhos de ano ou de turma de natureza disciplinar serão presididos pelo presidente CP.	Presidente do Conselho Directivo Professor delegado de cada grupo, subgrupo disciplinar ou especialidade eleitos, por um ano, pelos respectivos docentes entre os professores profissionalizados. Delegados dos alunos, um por cada ano.	Incumbe a orientação pedagógica dos estabelecimentos de ensino, procurando a cooperação entre todos os membros de Escola de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos. No exercício das suas funções o CP apoiar-se-á nos docentes organizados em conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e, ainda, de ano e de turma. As decisões do CP são tomadas por maioria, tendo o seu presidente voto de qualidade. Nas reuniões em que o número de alunos exceda o de professores, as mesmas não terão carácter deliberativo. Reuniões mensais.
Portaria n.º 676/77, de 4 de Novembro – Regulamento de funcionamento dos Conselhos Directivos dos estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário				

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
<p style="text-align: center;">Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro</p>	<p>Conselho Directivo</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>Conselho Administrativo</p>	<p>A presidência do CP caberá ao presidente do Conselho Directivo.</p> <p>As deliberações do CP que tenham de ser executadas pelo CD carecem de aprovação deste.</p> <p>Quando o CD não respeitar as recomendações do CP deve informar este órgão de tal situação e a respectiva direcção-geral de ensino.</p>	<p>Professor delegado de cada grupo, subgrupo disciplinar ou especialidade entrarão em função a 1 de Setembro.</p> <p>Os professores delegados entrarão em funções após nomeação pelo CD.</p> <p>Os representantes dos Directores de turma entrarão em funções após a sua eleição.</p> <p>O CP pode reunir após eleitos ou nomeados metade dos seus membros docentes.</p> <p>Enquanto as condições do ponto anterior não estiverem reunidas cabe ao presidente do CD decidir.</p>	<p>Incumbe a orientação pedagógica dos estabelecimentos de ensino, promovendo a cooperação entre os elementos docentes e discentes, de modo a garantir adequado nível de aprendizagem e conveniente formação dos alunos.</p> <p>Dar parecer sobre os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com a AE e de encarregados de educação e organização de serviço de exames.</p> <p>Interpretar as instruções e normas dimanadas dos serviços centrais.</p> <p>Propor ao CD as providências disciplinares e regulamentares que julgue pertinentes para o bom funcionamento do estabelecimento de ensino.</p> <p>O CP deve colaborar com o CD na elaboração ou actualização do regulamento interno do estabelecimento de ensino.</p> <p>Aperfeiçoar e coordenar os critérios de avaliação</p> <p>Propor a realização no estabelecimento de ensino de acções de actualização e de aperfeiçoamento dos docentes, para renovação de métodos e técnicas de ensino.</p> <p>Dar parecer sobre o interesse das visitas de estudo e supervisionar a sua planificação.</p> <p>Actuar em matéria disciplinar.</p> <p>Nas reuniões em que o número de alunos exceda o de professores ou não estiverem presentes menos de metade dos seus membros, as mesmas não serão válidas.</p> <p>Reuniões mensais.</p> <p>As reuniões terão uma duração máxima de três horas.</p>
<p>Decreto-lei n.º 519-T1/79 de 29 de Dezembro - Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes.</p> <p>A coordenação da profissionalização em exercício dos docentes caberá, a nível local, aos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino.</p>				

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Decreto-lei n.º 376 / 80 de 12 de Setembro	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	A presidência do CP caberá ao presidente do Conselho Directivo.	<p>Presidente do CD.</p> <p>Secretário do CD, sendo a sua presença obrigatória quando forem tratados assuntos relacionados com a acção social escolar.</p> <p>Professor delegado de cada grupo, subgrupo ou disciplina, eleitos por dois anos de entre os professores do quadro ou profissionalizados não efectivos.</p> <p>Dois representantes dos Directores de turma eleitos por estes últimos.</p> <p>Delegados do CP para a profissionalização em exercício.</p> <p>Orientadores dos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional e dos estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino.</p> <p>Delegados dos alunos por ano e curso, em termos a definir por despacho ministerial.</p> <p>Poderão assistir, sem direito a voto, representantes dos profissionalizandos em exercício, um por cada grupo.</p> <p>Poderá ser chamado um membro da direcção da associação de pais.</p>	<p>Orientação pedagógica dos estabelecimentos de ensino.</p> <p>Promover a cooperação entre alunos e professores.</p> <p>Acompanhar as actividades dos professores em formação.</p> <p>Colaborar com os conselhos pedagógicos da zona.</p> <p>Nas reuniões em que o número de participantes não docentes exceda o de professores, as mesmas não terão carácter deliberativo.</p>

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	A presidência do CP caberá ao presidente do Conselho Directivo. Quando o CD não respeitar as recomendações do CP deve justificar e informar este órgão de tal situação e a respectiva direcção-geral de ensino no prazo máximo de dez dias.	Nada de significativo alterado.	Assegurar a orientação pedagógica, de acordo com as normas gerais definidas, integrando-as e diversificando-as nas características e condicionalismos específicos da Escola. Estimular a criação de atitudes e a realização de acções numa perspectiva de formação contínua, procurando, por si ou em colaboração, assegurar as condições para o seu desenvolvimento. Promover, em colaboração com o Conselho Directivo, a interacção da Escola e do meio. Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com a AE e de encarregados de educação e organização de serviço de exames. Colaborar na elaboração e actualização do Regulamento Interno da escola. Promover a unificação dos critérios de avaliação dos alunos e coordenar a sua aplicação. Elaborar o plano e formação de todos os docentes, adequado à realidade escolar. Promover as medidas que favoreçam o conhecimento mútuo da Escola e do meio.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro - Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo				

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Decreto-lei nº 211 – B/86, de 31 de Julho (Compila e sistematiza a legislação referente à gestão pedagógica).	Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	A presidência do CP caberá ao presidente do Conselho Directivo. Quando o CD não respeitar as recomendações do CP deve informar este órgão de tal situação e respectivo Director-geral de ensino no prazo máximo de cinco dias. O CP tem um novo órgão de apoio, o Conselho Consultivo.	Presidente do Conselho Directivo. Vice-presidente do Conselho Directivo, quando se tratar de escolas preparatórias e secundárias. Secretário do CD, sendo a sua presença obrigatória quando forem tratados assuntos relacionados com a acção social escolar. Professor delegado ou representante de cada grupo, disciplina ou especialidade. Professor representante dos docentes que leccionam técnicas especiais. Coordenador dos Directores de turma. Orientadores dos estágios pedagógicos. Delegado dos alunos por ano ou curso do ensino secundário. Representante do Conselho Consultivo.	Assegurar a orientação pedagógica, de acordo com as normas gerais definidas, integrando-as e diversificando-as nas características e condicionalismos da Escola. Estimular a criação de atitudes e a realização de acções numa perspectiva de formação contínua, procurando, por si ou em colaboração, assegurar as condições para o seu desenvolvimento. Promover, em colaboração com o Conselho Directivo, a interacção da Escola e do meio. Aprovar o plano anual de actividades da Escola. Dar parecer sobre critérios de elaboração do projecto de orçamento da Escola. Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita, nomeadamente, à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com a AE e de encarregados de educação e organização de serviço de exames. Colaborar na elaboração e actualização do Regulamento Interno da escola. Promover a unificação dos critérios de avaliação dos alunos e coordenar a sua aplicação. Analisar, discutir e aprovar o plano de formação de docentes apresentado, sob proposta, pela respectiva secção de formação. Nas reuniões em que o número de participantes docentes não for, pelo menos, igual ao número de membros não docentes as mesmas não terão carácter deliberativo.
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.				
Decreto-lei 43/89 – Regime jurídico da autonomia da escola.				

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Despacho n.º 8/ SERE/89	<p>Conselho Directivo</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>Conselho Administrativo</p>	<p>A presidência do CP caberá ao presidente do Conselho Directivo.</p> <p>O Conselho Directivo deve respeitar as recomendações do Conselho Pedagógico, a menos que, não sendo legal ou possível fazê-lo, delibere em contrário, facto de que informará o Conselho Pedagógico e a respectiva Direcção Regional de Educação.</p>	<p>Presidente do Conselho Directivo.</p> <p>Vice-presidente do Conselho Directivo, quando se tratar de escolas preparatórias e secundárias (C+S).</p> <p>Secretário do Conselho Directivo, sendo a sua presença obrigatória apenas quando forem tratados assuntos relativos ao apoio sócio-educativo.</p> <p>Professor-delegado ou representante de cada grupo. subgrupo, disciplina ou especialidade e, quando for caso disso, o seu substituto, para o acompanhamento da profissionalização em serviço.</p> <p>Um professor representante dos docentes que leccionam técnicas especiais.</p> <p>Coordenador dos Directores de turma.</p> <p>Orientadores dos estágios pedagógicos do ramo da formação educacional e dos estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino.</p> <p>Delegado dos alunos por ano e curso do ensino secundário.</p> <p>Representante da associação de pais e encarregados de educação ou um representante eleito, para o efeito, em assembleia de pais e encarregados de educação, se a associação não tiver sido constituída.</p> <p>Representante do conselho consultivo.</p>	<p>Assegurar a orientação pedagógica, definindo os critérios a ter em conta na preparação e funcionamento do ano lectivo, no que respeita nomeadamente, a implementação do apoio pedagógico acrescido, a organização de turmas, o aproveitamento de espaços, a distribuição de serviço lectivo e não lectivo, a elaboração de horários e a organização de serviço de exames.</p> <p>Promover a unificação dos critérios de avaliação dos alunos e coordenar a sua aplicação, tendo em conta as normas legais aplicáveis.</p> <p>Analisar, aprovar e avaliar o projecto de formação do pessoal docente apresentado pela respectiva secção de formação, assegurando uma formação permanente, participada e com recurso crescente à inovação e investigação.</p> <p>Orientar, acompanhar e avaliar o projecto de formação e acção pedagógica do docente em profissionalização, numa perspectiva de inserção no contexto interno e externo da escola.</p> <p>Promover o intercâmbio de recursos no âmbito da Escola e do círculo de formação em que se integre.</p> <p>Elaborar, aprovar e divulgar o Regulamento Interno e o plano de actividades da Escola.</p> <p>Apoiar a integração dos alunos na comunidade Escolar, colaborando com outros órgãos da Escola e com as associações de pais e estudantes.</p> <p>Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo.</p> <p>Apoiar e incentivar as iniciativas dos alunos no que respeita a actividades de índole formativa e cultural.</p> <p>É obrigatório a existência de uma secção de formação.</p> <p>As reuniões em que o número de docentes presentes não for, pelo menos, igual ao do número de membros não docentes não têm carácter deliberativo.</p>

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio	<p>Conselho Escola ou Conselho de Área Escolar</p> <p>Director Executivo</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>Conselho Administrativo</p> <p>Coordenador de Núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares</p>	<p>Compete ao Conselho de Escola eleger o Director Executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato de quatro anos.</p> <p>O Conselho de Escola aprova o Regulamento Interno, o Projecto Educativo, os planos plurianual e anual de actividades da escola.</p> <p>O presidente do CP passa a ser eleito entre os docentes que o integram.</p>	<p>Director Executivo.</p> <p>Chefes de departamentos curriculares.</p> <p>Coordenadores de ano dos Directores de turma.</p> <p>Chefe do departamento de formação.</p> <p>Dois representantes da associação de pais e encarregados de educação.</p> <p>Três representantes dos alunos do ensino básico nas escolas do 2º e 3º ciclo.</p> <p>Dois representantes dos alunos do secundário e um do básico nas escolas com 3º ciclo e secundário.</p> <p>Três representantes dos alunos do ensino secundário, designados pela associação de estudantes.</p> <p>Responsável pelos serviços de psicologia e orientação.</p>	<p>Eleger o presidente de entre os docentes que o integram.</p> <p>Elaborar e propor o Regulamento Interno da Escola.</p> <p>Elaborar e propor o Projecto Educativo da Escola.</p> <p>Elaborar e propor os planos plurianual e anual de actividades da Escola.</p> <p>Emitir parecer sobre o projecto de orçamento anual da Escola.</p> <p>Elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Escola o plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, bem como acompanhar a respectiva concretização.</p> <p>Elaborar propostas e emitir parecer nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular.</p> <p>Elaborar propostas e emitir parecer nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como a gestão de apoios educativos.</p> <p>Emitir parecer, por sua iniciativa ou quando solicitado sobre qualquer matéria de natureza pedagógica.</p>
Lei nº 115-/97, de 19 de Setembro	Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)			

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Decreto-lei nº 115-A /98, de 4 de Maio	<p>Assembleia</p> <p>Conselho Executivo ou Director</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>Conselho Administrativo</p>	<p>A Assembleia aprova o Projecto Educativo e o Regulamento Interno da Escola e as propostas de contrato de autonomia.</p> <p>A opção entre o Conselho Executivo ou Director compete à Escola, em termos do Regulamento Interno.</p> <p>O presidente do Conselho Executivo ou o Director procedem à avaliação do pessoal docente e não docente.</p> <p>O presidente do CP passa a ser eleito entre os docentes que o integram.</p>	<p>A composição do Conselho Pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo Regulamento Interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.</p> <p>O presidente do Conselho Executivo ou o Director é membro do Conselho Pedagógico.</p>	<p>Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes.</p> <p>Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos.</p> <p>Pronunciar-se sobre a proposta de Regulamento Interno.</p> <p>Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução.</p> <p>Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos.</p> <p>Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas.</p> <p>Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.</p> <p>Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes.</p> <p>Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.</p> <p>Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural.</p> <p>Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.</p> <p>Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável.</p> <p>Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes.</p> <p>Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>

NORMA TIVO	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	RELAÇÕES DE SUBORDINAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COMPETÊNCIAS DO CONSELHO PEDAGÓGICO
Decreto-lei n.º 75 /2008, de 22 de Abril	<p>Conselho Geral</p> <p>Director</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>Conselho Administrativo</p>	<p>A todo o momento, por despacho fundamentado do membro do Governo responsável pela área da educação, na sequência de processo de avaliação externa ou de acção inspectiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, podem ser dissolvidos os respectivos órgãos de direcção, administração e gestão.</p> <p>O Conselho Geral elege o Director, aprova o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o plano anual e plurianual d actividade e as propostas de contrato de autonomia.</p> <p>Compete ao director designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os Directores de turma, proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis, distribuir o serviço docente e não docente e intervir no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente.</p> <p>O director é, por inerência, presidente do CP.</p>	<p>A composição do Conselho Pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respectivo Regulamento Interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios:</p> <p>a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;</p> <p>b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;</p> <p>c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário.</p>	<p>Elaborar a proposta de Projecto Educativo a submeter pelo Director ao conselho geral.</p> <p>Apresentar propostas para a elaboração do Regulamento Interno e dos planos anual e plurianual de actividades e emitir parecer sobre os respectivos projectos.</p> <p>Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente.</p> <p>Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p> <p>Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p>Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>
Decreto-lei n.º 75 /2010, de 23 de Junho – Alteração do Estatuto da Carreira Docente.				
Decreto Regulamentar n.º 2 /2010 – Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho.				

APÊNDICE II – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Guião de Entrevista N.º 1

Tipo de entrevista: semi-estruturada

Destinatário: Director da Escola

Data de Realização:

Local da realização:

Duração:

Objectivos da entrevista:

- Perceber a forma como o Director da escola conduziu o processo que levou à definição dos critérios que suportaram a nomeação dos representantes dos Departamentos no Conselho Pedagógico;
- Perceber que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral/democrático desses representantes para um de nomeação pelo Director;
- Identificar o tipo de participação praticada pelos docentes do Conselho Pedagógico na tomada de decisões das políticas seguidas pela escola;
- Perceber as articulações estabelecidas entre o Coordenador de Departamento enquanto elemento do Conselho Pedagógico e os docentes que constituem as diferentes Secções do Departamento.
- Identificar dimensões políticas subjacentes à dinâmica do Conselho Pedagógico (conflitos, estilos de liderança, etc).

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau;
- Situação profissional;
- Tempo de serviço na carreira docente;
- Tempo de serviço nesta escola;
- Escolas em que já exerceu a profissão docente;
- Experiência no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo;
- Formação específica para o cargo de PCE/Director;
- Desempenho de outros cargos no ensino.

1. Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, na sua opinião o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?
2. Quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que retiraria? Quais acrescentava?
3. Existem algumas competências do Director que deveriam ser do Conselho Pedagógico? E na situação inversa?
4. Como interpreta a acumulação dos cargos de Director e de Presidente do Conselho Pedagógico?
5. Concorde com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola?
6. Considera que o reforço dos poderes do Director conferidos pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é um meio de reforço do próprio poder central?

7. O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos coordenadores de Departamento. Como foi concebido esse processo nesta escola? Seguiram exactamente o processo identificado na legislação ou procederam a adaptações?
8. Que critérios tomou em consideração para a nomeação dos coordenadores de Departamento? Definiu esses critérios sozinho ou com o apoio de alguns membros da equipa ou de outro órgão?
9. O processo desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?
10. Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e na dinâmica do Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral entre pares desses representantes para um de nomeação pelo Director?
11. Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?
12. Quais os critérios seguidos para a constituição do Conselho Pedagógico? Quem os definiu?
13. Qual o processo de elaboração da ordem de trabalhos das reuniões do Conselho Pedagógico?
14. Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos?
15. Há algum ponto que ocupe mais tempo? A que se deve tal realidade?
16. Considera que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Como justifica tal situação?
17. As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?
18. Qual é o seu papel nesse processo?
19. Já existiram situações em que a Direcção alterou decisões tomadas em Conselho Pedagógico?
20. Já existiram situações em que o Director teve a necessidade de tomar decisões, sobretudo de carácter pedagógico, sem consultar o Conselho Pedagógico?
21. O CP é cada vez menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?
22. Que papel tem o CP nas relações com a direcção da escola e com o Conselho Geral?
23. A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do CP no processo que levou à assinatura desse contrato?
24. Como caracteriza as negociações estabelecidas entre a Escola e a Direcção Regional e outros órgãos do Ministério da Educação que levaram a essa assinatura?
25. O Contrato de Autonomia introduziu algumas alterações no funcionamento dos órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente no Conselho Pedagógico?
26. O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

Guião de Entrevista N.º 2

Tipo de entrevista: semi-estruturada

Destinatário: Coordenador de Departamento

Data de Realização:

Local da realização:

Duração:

Objectivos da entrevista:

- Perceber a forma como o Director da escola conduziu o processo que levou à definição dos critérios que suportaram a nomeação dos representantes dos Departamentos no Conselho Pedagógico;
- Perceber que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral/democrático desses representantes para um de nomeação pelo Director;
- Identificar o tipo de participação praticada pelos elementos do Conselho Pedagógico na tomada de decisões das políticas seguidas pela escola;
- Conhecer as motivações e as expectativas quanto ao exercício do cargo de representante do Departamento no Conselho Pedagógico;
- Perceber as articulações estabelecidas entre o Coordenador de Departamento enquanto elemento do Conselho Pedagógico e os docentes que constituem as diferentes Secções do Departamento;
- Procurar compreender os constrangimentos à acção dos coordenadores de Departamento enquanto membros do Conselho Pedagógico e a sua interpretação;
- Identificar dimensões políticas subjacentes à dinâmica do Conselho Pedagógico (conflitos, estilos de liderança, etc).

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau;
- Situação profissional;
- Tempo de serviço na carreira docente;
- Tempo de serviço nesta escola;
- Escolas em que já exerceu a profissão docente;
- Experiência no desempenho do cargo de coordenador de Departamento;
- Desempenho de outros cargos no ensino.

1. Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?
2. Quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que retiraria? Quais acrescentava?
3. Como interpreta a acumulação dos cargos de director e de Presidente do CP?
4. Concorde com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola?
5. A designação por parte do Director dos coordenadores conferida pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, não é um meio de reforço do próprio poder do Director e do governo central?
6. O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos coordenadores de Departamento. Como foi concretizado esse processo?

7. Esse processo de designação desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?
8. Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no Conselho Pedagógico, a passagem de um processo eleitoral entre pares desses representantes para um de nomeação pelo Director?
9. Pode descrever o processo de designação dos Coordenadores de Secção?
10. Como caracteriza as reuniões do Departamento que coordena? Com a passagem do sistema de eleição do coordenador para o da sua designação pelo Director registaram-se alterações no funcionamento das reuniões?
11. Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?
12. Como articula, enquanto elemento do Conselho Pedagógico, a coordenação do Departamento e os docentes que constituem as diferentes Secções do Departamento?
13. Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos das reuniões do Conselho Pedagógico?
14. Considera que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Como justifica tal situação?
15. As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?
16. Qual é o seu papel nesse processo?
17. Qual a importância do Conselho Pedagógico na escola e em que aspectos se traduz?
18. Que papel tem o Conselho Pedagógico nas relações com a direcção da escola e com o Conselho Geral?
19. O CP é cada vez mais ou menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?
20. A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do Conselho Pedagógico no processo que levou à assinatura desse contrato?
21. O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Guião de Entrevista: **1**

Destinatário: **Director da Escola**

Data de Realização: **28/05/2011**

Local da realização: **Gabinete do Director**

Duração: **92 minutos**

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas: Licenciatura.
- Situação profissional: Professor do Quadro de Escola.
- Tempo de serviço na carreira docente: 24 anos.
- Tempo de serviço nesta escola: 20 anos
- Escolas em que já exerceu a profissão docente: Paredes de Coura; D. Maria II e actual.
- Experiência no desempenho do cargo de presidente do Conselho Executivo/Director: Vogal do Conselho Directivo; Presidente da Comissão Executiva Instaladora; Presidente do Conselho Executivo; Presidente da Comissão Executiva Provisória e Director.
- Formação específica para o cargo de PCE/Director: Mestrado em Educação na Especialidade de Administração Escolar.
- Desempenho de outros cargos no ensino: Presidente do Conselho Pedagógico; Presidente o Conselho Administrativo; membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação da área da escola; membro do Conselho Municipal da Educação; Formador em Centros de Formação e colaborador do projecto MINERVA.

Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, na sua opinião o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?

Em termos do que é intervenção na gestão corrente da escola, nomeadamente no que diz respeito à definição das opções pedagógicas, daquilo que são as orientações para a acção, o plano normativo, centrando no plano de acção, não vejo grandes diferenças.

Existe, é claro, uma grande margem entre o que está no normativo e depois aquilo que se aplica, no concreto, na acção organizacional.

Se fizermos uma análise no mais longo prazo, a introdução do 115, com a introdução da Assembleia de Escola, por comparação com modelos anteriores em que no organograma também havia outras instâncias, por exemplo, o Conselho Consultivo, há alterações no plano formal. Há

uma repartição de poderes entre o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola e mais tarde o Conselho Geral. Mas isso tem a ver com as grandes linhas, naquilo que tem a ver com a gestão pedagógica corrente, não vejo grandes diferenças

Quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que retiraria? Quais acrescentava?

Não vejo por aí grandes necessidades. As grandes competências que deveriam passar para os Directores e eventualmente para o Conselho Pedagógico e até para o Conselho Geral são competências que estão, neste momento, no Ministério ou nas Direcções Regionais. Em termos de equilíbrios internos não me parece que haja nada crítico que bloqueie a acção pedagógica.

Como interpreta a acumulação dos cargos de Director e de presidente do CP?

Sempre entendi que deveria ser desta forma. Mesmo o presidente do Conselho Executivo, que era um órgão colegial, e mesmo antes, o presidente do Conselho Directivo, sempre tiveram uma existência legal como órgão unipessoal. Era relativamente incoerente o presidente do Conselho Executivo ou do Conselho Directivo terem competências específicas ou nominais e responsabilidades maiores e por inerência dessas responsabilidades não serem presidentes do Conselho Pedagógico. Era uma incongruência e não havia nenhum ganho em serem duas pessoas diferentes. A lei nunca conferiu poderes especiais ao presidente do Conselho Pedagógico, para além do facto de presidir a esse órgão. O presidente do Conselho Pedagógico nunca teve na legislação específica ou colateral atribuições especiais que não aquelas que decorrem do código de procedimento administrativo que é gerir a reunião.

Neste sentido, seria sempre acrescentar dificuldades e perda de tempo, seria uma duplicação de trabalho termos pessoas diferentes nessas duas situações. Aqui, na nossa escola, isso nunca aconteceu. Não vejo esta alteração como a mudança de um grande paradigma, mas sim como uma correcção de uma incoerência legal.

Concorda com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola?

Isso é assim e é escusado dizer que no passado não foi dessa maneira. Com a dependência orgânica que as escolas têm, o seu órgão de gestão, a partir do momento em que entra em funções, não deixa de ser o representante local do Ministério da Educação. É escusado pensar que essa coisa não está presente e é incontornável. Se poderia ser de outra maneira? Eventualmente poderia, temos países com outros modelos, onde os órgãos de gestão dependem mais do local do que da administração, mas, mesmo nestes casos, não deixam de estar no terreno mecanismos de controlo do próprio Ministério. É, de facto, esse representante. Evidentemente pode ser um representante que pode em concreto agir não como agente local do Ministério, uma espécie de comissário do Ministério na escola. Pode ser uma espécie de mediador

entre o local e o central e, na medida em que o consiga fazer, pode colocar o nível intervencional da escola num plano mais elevado que as próprias estruturas do Ministério. Os presidentes dos Conselhos Executivos não dependiam das Coordenações Educativas a partir do 115.

É escusado pensar, mesmo recuando no tempo, tirando provavelmente os primeiros tempos a seguir ao 25 de Abril, que as escolas não se transformaram em estruturas orgânicas dependentes de uma cadeia hierárquica do Ministério da Educação. A partir daí tem sempre esse papel, independentemente do processo de escolha.

É a conotação da palavra...

A conotação depende sempre da análise em acção. Como funciona em concreto? Se funciona de facto apenas como terminal de uma cadeia de comando que se limita a reproduzir localmente tudo o que vem de cima, é uma coisa. Se funciona como um elo mediador que não só faz isso, que é incontornável que o faça e tem obrigatoriamente de o fazer, mas também serve para fazer subir em sentido contrário aquilo que são os sentimentos, aquilo que é o pulsar de uma comunidade educativa, de uma comunidade escolar, aquilo que são as reivindicações, as vontades, já estamos a falar de uma outra coisa. Evidentemente, na medida em que vá conseguindo ganhar margens de autonomia perante a cadeia administrativa, pode ser a pessoa que em nome da escola vai perante o Ministério com determinadas agendas de reivindicação ou orientação e, nesse sentido, pode ser uma pessoa que se assume quase como um mandatário local no poder central.

Considera que o reforço dos poderes do Director conferidos pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é um meio de reforço do próprio poder central?

O Decreto-lei n.º 75/2008 facilita algumas coisas em que o Ministério pretenda ter mais controlo. Como é evidente, será sempre mais fácil numa perspectiva de controlo central, da centralização daquilo que são as orientações da acção da política educativa, lidar com mil e tal Directores do que multiplicado por três ou quatro dos modelos de gestão anteriores. Sendo um órgão colegial, o presidente do Conselho Executivo ou Directivo poderia sair vencido numa votação numa decisão qualquer, em tese podia, formalmente poderia acontecer. Este modelo é facilitador de um controlo, de uma recentralização, de um controlo central mais forte, não obriga a isso. Isso depende de qual for a vontade de centralização ou descentralização, de concentração ou de delegação de poderes, de mais ou menos autonomia que se queira dar à gestão das escolas.

A passagem para o 75 foi acompanhada por um alargamento de competências para as escolas, por diversas vias, podem ser coisas mínimas, mas verificaram-se. Se, até há pouco tempo, para se organizar uma visita ao estrangeiro era necessário pedir autorização à Direcção Regional, agora já não o é, é descentralização de competências. A concentração das competências num órgão unipessoal facilita o controlo, agora se vai haver mais ou menos controlo depende da

agenda central e de quem estiver a protagonizar essa agenda e do que pretenda seguir. Se quiserem ser mais centralizadores podem fazê-lo mais facilmente. O que não significa que venha a ser assim. Também podemos ter uma maior descentralização de competências, pensando que com um Director mais próximo das realidades dos problemas, as soluções podem ser mais eficazes sendo tomadas mais localmente. O alargamento de competências ao Director pode ser facilitador desta visão.

Há uma outra dimensão que acho que é importante. Isto torna muito mais inequívoca a possibilidade da responsabilização. Num órgão colegial, a responsabilidade pode diluir-se, aqui não há margens para fugas, a responsabilização é individual e mais clara.

Este modelo pode dar para diversos sentidos, mas claramente que dará mais se de facto houver abordagens de natureza centralizadora.

O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos coordenadores de Departamento. Como foi concebido esse processo nesta escola? Seguiram exactamente o processo identificado na legislação ou procederam a adaptações?

O mecanismo da eleição raramente se aplicou no verdadeiro significado da palavra, de haver candidatos prévios e mais ainda haver mais que um candidato às votações, o que não quer dizer que depois nas votações não pudesse haver votações em mais que uma pessoa.

Na minha opinião, acho que é um bocadinho exagerado chamar a este processo uma eleição. Não é uma eleição no sentido de apresentarem visões concorrentes, de se apresentar um programa de abordagem do cargo. Aquilo que se passava era uma votação em pessoas. Naturalmente, admito que em alguns haveria movimentações ou agendas, mas também tivemos casos em que se tornava numa coisa que ninguém queria e onde se consensualizava um esquema de rotação, onde alguém tinha de ser.

No caso desta alteração, introduz no plano formal uma dimensão diferente que tem que ver com alguma ambiguidade semântica, mas não só, de qual era a verdadeira natureza do Conselho Pedagógico. Desde há muitos anos que se chama assim, mas viveu sempre num mar de ambiguidades. Entre o ser um órgão de gestão, um conselho geral, um conselho de delegados, uma espécie de assembleia geral onde estavam os delegados dos professores, os delegados dos alunos, os delegados dos pais e do pessoal não docente, ou seja, estes tipos de representação no sentido de um entre iguais que é escolhido para naquele local falar em nome de todos e levar a posição de todos, isto é o que é um delegado, é aquele que leva a posição de todos. Ou se era uma espécie de conselho científico-pedagógico que era indiciado pelo facto de estar representado “um de cada raça”, um por cada especialidade e ainda apareciam os representantes dos pais mas que estavam deslocados quando se tratavam assuntos de natureza científica ou científica-pedagógica. Ou então, se de facto é ou deveria ser um órgão colegial com diferentes

sensibilidades, com diferentes representações, numa lógica de especialistas mais abrangente, em que alguém é legitimado por outros para tomar as decisões.

A questão da eleição ou nomeação entronca nestes aspectos. Numa lógica de um órgão especializado para tomar um conjunto de decisões num conjunto de matérias que a lei lhe atribui não causa nenhuma espécie que seja por nomeação. É um órgão de especialistas e acho que nesta mudança o Conselho Pedagógico evoluiu para um perfil deste tipo, por exemplo, no facto de ser retirada a participação do pessoal não docente.

Numa lógica de uma assembleia-geral com as diferentes sensibilidades e na presença de outros actores, o modelo de eleição seria mais coerente, mas, como já disse, essa eleição nunca se cumpriu no seu sentido pleno.

A nomeação introduz dinâmicas diferentes e tem que ver com o aceitar, e a realidade já era assim, que o Conselho Pedagógico está na orgânica da escola e na organização da escola e na acção organizacional como um colectivo de especialistas para tomarem decisões de um nível de topo e, definitivamente, deixar de ser visto como o tal fórum periódico onde o tal delegado iria falar em nome de um grupo que o elegeu.

Quais os critérios seguidos ou a filosofia subjacente a essas nomeações?

Está definida a sua constituição pelos normativos, temos um elemento por cada Departamento, departamentos pré-constituídos, o que acho errado, e há cada vez menos razões para essa pré-definição. Quando são retiradas as horas de redução, quando a existência de mais ou menos coordenadores deixou de ter custos, nenhuma razão haverá para que as escolas não se organizem como acharem conveniente em termos departamentais. Neste caso o centralismo não é necessário. Voltando à questão, fomos procurar pessoas enquadradas nas exigências legislativas e enquadradas num perfil de especialistas das respectivas áreas e que pudessem dar contribuições significativas em termos de matérias de competência do Conselho Pedagógico, que tivessem demonstrado capacidade de interagir e de coordenar o respectivo Departamento. Esta é uma dimensão importante, o jogar na capacidade de dar contributos úteis no plenário do Conselho Pedagógico e conciliar essa participação com o papel que tem que desempenhar todos os dias, de coordenar, mobilizar e supervisionar uma equipa, de gerir articulações, sensibilidades, de estabelecer pontes, principalmente em departamentos maiores. Foram estes critérios que foram seguidos, no entanto, pouco se alterou em relação a um passado recente.

Mas insisto no ponto anterior, o modelo de composição dos departamentos anterior era mais eficaz e equilibrado do que este. Não dou como adquirido o facto de um modelo central ser mais inteligente que outras soluções locais que pudessem ser encontradas.

Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?

Pode ser o que se quiser. Em tese pode ser mesmo um representante do Director no Departamento. Pode ser isso, mas também pode ser o contrário. A pessoa não pode ficar condicionada pelo facto de ter sido nomeada pelo Director. Também já fui nomeado pelo Director Regional e não fiz nada de diferente do que já tinha feito antes ou depois através de processos eleitorais.

Os mecanismos formais não têm necessariamente de condicionar a acção das pessoas, ou levá-las a agir em determinado sentido. E acrescento que os coordenadores também não podem ficar condicionados pelo facto de serem avaliados pelo Director, nem isto pode condicionar. Os coordenadores só têm é mais trabalho e sem grandes contrapartidas de compensações ou melhores condições para esse acréscimo de responsabilidades.

O processo desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?

O meu sentimento é que foi pacífico, é a minha visão.

Eu sei que tenho uma postura algo centralizadora, assumo as minhas responsabilidades em pleno. Se a responsabilidade é minha, não posso colocar pessoas que me acompanham a serem responsabilizadas em termos morais por algo que é da minha responsabilidade.

Também conheço alguns Directores que continuam com uma visão mais colegial e que se colocam, mal comparando, como a rainha de Inglaterra, como alguém que tem o poder formal, mas as questões operacionais são tomadas por outras pessoas e funcionam. As equipas com quem eu trabalhei sempre aceitaram que o presidente do órgão tinha a capacidade de decidir e em última instância reconheciam que eu tinha a última palavra associada ao facto de ser também o último responsável.

Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos do CP?

A questão da difusão de informação é sempre uma questão de difícil resolução em qualquer órgão colegial. Há um conjunto de informações que se vão acumulando, desde logo porque as escolas são muito reguladas externamente, para tudo e mais alguma coisa. Os meios de divulgação clássicos são utilizados, mas de facto há um conjunto de sublinhados, de dizer “atenção, chegou isto, é necessário fazer aquilo, há este desafio” que é preciso chegar a todos. A informação nem sempre chega e outra é distorcida. É uma dimensão crítica do funcionamento do Conselho Pedagógico, porque de facto rouba imenso tempo e energia, parece que se esgota tudo e depois, o resto, as coisas mais importantes, a parte deliberativa, passa-se como um “gato por brasas”.

Mas condiciona a discussão desses temas?

Tenho de admitir que condiciona sempre alguma coisa. Alguém disse que numa reunião o tempo dedicado a cada assunto é inversamente proporcional à sua importância. Muitas vezes é

o que parece ou o que é mesmo. De facto, a questão das informações do Conselho Pedagógico deveria ser substituída, numa parte inicial, por uma reunião geral de professores, libertando o Conselho Pedagógico dessa componente. A parte em que os Departamentos funcionam como cadeia transmissora das informações que são importantes sobre a vida da escola, deveria estar a cargo de quem quer transmitir essa informação sem intermediários, sem perdas ou distorções. Assim, se alguém quiser perguntar algo, pode perguntar logo à fonte e não precisa de intermediários. Talvez devesse funcionar assim em termos regulares, mas sei que não é fácil, é muita gente.

Considera então que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos?

O ideal era que o Conselho Pedagógico se pudesse concentrar nos pontos deliberativos. Como estão idealizadas as reuniões do Conselho Pedagógico na nossa escola, as informações funcionam quase como o período de antes da ordem do dia. Passar essa informação por escrito... nunca é a mesma coisa, pois há determinados sublinhados ou ênfases que é preciso fazer.

Os pontos deliberativos acabam, por vezes, por ser algo pressionados, mas aqui também temos pontos de trabalho diferentes. Existem deliberações que são mais de rotina, formalmente tem de se decidir, mas são pontos onde tem de se renovar uma decisão que já tinha sido anteriormente tomada, pois a escola funciona com um conjunto de actividades cíclicas. Depois temos assuntos novos e que nunca tinham sido colocados e que merecem um maior período de reflexão e aqui entrará aquela dimensão crítica e por vezes até algo conflituosa. Neste ponto, de facto, querendo ser implementada a tal lógica dos delegados, os coordenadores teriam de levar o assunto ao Departamento e perguntar “o que é que devo dizer sobre este assunto?”. A prática mostrava que esta ambiguidade relativa à natureza deste órgão foi revelando que as solicitações, quer da hierarquia quer da administração, não davam tempo útil para se pôr em prática este processo, pois tinham de ser tomadas decisões no momento. Agora a questão não se coloca no sentido de saber se os professores do Departamento vão concordar ou não, trata-se de se saber que esta pessoa tem legitimidade, neste caso de especialista, é a opinião dela, não há a preocupação se os professores de Departamento concordam ou não. Esta situação não se aplica somente aos coordenadores de Departamento, aplica-se aos restantes elementos, caso dos representantes dos alunos ou dos pais.

As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?

Acontece de tudo. Há situações em que temos de adiar as decisões para uma melhor reflexão e um maior debate interno. Em termos quantitativos, quanto à formalidade, ao que fica registado nas actas, a grande maioria, diria a esmagadora maioria das decisões, é tomada por unanimidade, o que não me parece insólito. Muitas dessas deliberações por unanimidade são

tomadas após um debate sem haver dissenso. Pode haver um debate para dar determinado contributo, mas não se verificam situações de estar contra, há sim, negociações, discussões e as pessoas concordam com as decisões tomadas. Diria que são ocasionais as deliberações onde há um claro dissenso e que se traduzem no voto contra de alguns elementos, situações onde, após o debate, existirão elementos que não concordam e acaba-se por colocar à votação a proposta que está em cima da mesa. São casos muitos raros.

Voltando à questão do “especialista”, essa situação não poderá contribuir para o alheamento dos restantes professores referentes às decisões que o Conselho Pedagógico vai tomando?

Pode, mas a situação anterior também não dava garantias nenhuma. A responsabilidade de envolvimento das pessoas terminava no dia da votação para eleger o representante no Conselho Pedagógico. Essa ideia de se dizer “estão aqueles no Conselho Pedagógico, eles que decidam e que não me venham fazer perder tempo com contributos ou reflexões”, isso funcionava da mesma maneira com um representante eleito “foste eleito, agora trata dos assuntos”. Dizermos que havia mais ou menos participação por votarmos o representante, para mim tem pouco significado. A participação activa, convergente ou divergente, de forma a contribuir para as decisões ou alterações de decisões é sempre algo muito pessoal, em que o principal condicionante é sempre o mesmo, tem custos, obriga a pessoa a perder tempo, a ler, a pesquisar. O que condiciona a participação é a vontade e o esforço pessoal que o participante coloca. As pessoas que querem ser activas tanto o podem ser num sistema como no outro. Querendo, encontram-se sempre desculpas.

Ninguém gosta de ter o rótulo de pessoa passiva, de pessoa não participativa e que não tem opinião. Nesse sentido, é humano, quando confrontadas com um défice de participação, é humano encontrarem outras coisas para atirar as culpas, “Não participo porque não vale a pena, são media dúzia que decidem, não participo porque ninguém nos ouve, eu defendi isto e eles foram por outro caminho”. Não há um histórico que dê respaldo a isso. De facto, temos um fraco histórico, de quando tínhamos a eleição, de ninguém se chegar à frente para determinados cargos.

Já existiram situações em que a Direcção alterou decisões tomadas em CP?

Admito que sim, mas a regra é simples. Se for necessário, por força maior, alterar algo que foi decidido no Conselho Pedagógico, no momento tem que se dar conta dessa alteração e apresentar as justificações. Um exemplo recente é a questão dos cursos profissionais em oferta na escola. Foi tomada uma decisão, mas a posteriori surgiu um novo curso que se adaptava à nossa realidade e, tendo sido agendada uma reunião para ser definida a rede desses cursos, não hesitei e foi alterada a lista dos cursos que a escola iria oferecer. Não fazia sentido convocar o Conselho

Pedagógico de urgência nem seria lógico abdicar desse curso. Não tenho memória de muitas coisas desse género.

A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do CP no processo que levou à assinatura desse contrato?

Os principais debates, os mais decisivos que levaram à versão do Contrato de Autonomia passaram muito pelo Conselho Pedagógico e acrescento, muito do trabalho que foi sendo feito e que depois surge na contratualização de objectivos, no fundo foi pôr no papel um conjunto de coisas que já se vinham fazendo e especialmente em sede do Conselho Pedagógico, caso da monitorização de resultados, do abandono escolar, medidas de promoção do sucesso escolar. O Conselho Pedagógico é o órgão de acompanhamento permanente do que é a vida da escola, o Conselho Geral é muito mais aquilo que é a orientação estratégica, mais genérica, mais de médio a longo prazo.

O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

Pouco. Temos de clarificar de que estamos a falar. Em matéria de gestão curricular, relativamente pouco. Legitimou algumas medidas que tomávamos em termos de gestão curricular. O currículo é muito uniforme e muito centralizado e com pouca margem de liberdade. A institucionalização do que chamamos AOE, que não é mais do que uma componente local do currículo, está nesse Contrato de Autonomia. A gestão do trabalho pedagógico dos professores, as permutas de aulas, as transferências de aulas têm respaldo no contrato de autonomia.

As disposições da escola podem-se envolver em determinadas experiências pedagógicas e podemos decidir autonomamente: Na constituição de turmas também passámos a ter competências de alterar a sua organização desde que não acarrete mais despesas das inicialmente previstas.

No entanto, não foi, de facto, a área que privilegiámos neste primeiro contrato. Na altura, as preocupações eram outras. Numa próxima oportunidade a gestão do currículo será uma área a apostar pela escola.

Guião de Entrevista: **2**

Destinatário: **Coordenador de Departamento CD1**

Data de Realização: **12/05/2011**

Local da realização: **Sala de reuniões da Escola**

Duração: **35 minutos**

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas: Licenciatura.
- Situação profissional: Professor do Quadro de Escola.
- Tempo de serviço na carreira docente: 34 anos.
- Tempo de serviço nesta escola: 24 anos.
- Escolas em que já exerceu a profissão docente: Canas de Senhorim; Escola Secundária de Marvila; Escola Secundária de Monção e actual.
- Experiência no desempenho do cargo de coordenador de Departamento: três anos e meio; delegada de Grupo.
- Desempenho de outros cargos no ensino: representante dos Directores de Turma; orientadora de Estágio; secretária do Conselho Executivo.

Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?

Pessoalmente não vejo grandes diferenças. As pessoas que estão no CP são praticamente as mesmas. Mudou uma ou outra, mas a actuação é a mesma. Sou um pouco uma “ovelha ranhosa” e não levo muito a sério certas coisas. Para quem está preocupado com ADD e afins, limita-se na sua actuação, é lógico. Não tenho dúvidas, se as pessoas sabem que vão ser avaliadas estão no plenário de certo modo condicionadas. Quando os coordenadores eram eleitos sentiam-se melhor para dizer, para serem porta-vozes do Departamento. Antigamente o Departamento enviava coisas para o CP e agora não. Vem tudo de cima e acabou. Não vai há muito tempo que eu tinha sempre algo para transmitir no CP e agora nada, o que se leva é o “espectáculo”, é “o meu Departamento fez isto”, estamos a entrar nesta onda.

Nessa perspectiva, quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que retiraria? Quais acrescentava?

(Risos) Em termos de acção pedagógica? Individualmente, deveria haver mais acompanhamento. É muito difícil, não basta o Director ou o Coordenador dizer que estão disponíveis para dar apoio. As pessoas limitam-se ou auto-limitam-se, pois vão ser avaliadas e não

querem mostrar pontos fracos. Os mais novos também não querem ajuda. Na aula o professor manda, por isso...

Concorda com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola? Sente que o Director é esse “rosto” do Ministério?

Inteiramente. Não acho nada benéfico para a escola, mas que é, é. É sempre o elo de ligação entre os elementos da escola e a Direcção Regional e o Ministério.

A designação por parte do Director dos coordenadores conferida pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, revela-se um meio de reforço do próprio poder do Director e do governo central?

Se calhar a intenção é essa. Eu esqueço que houve nomeação. Não gostei de ter sido nomeada, gostaria de ter sido eleita, como já tinha sido anteriormente. A eleição dá outra liberdade. De um modo geral, acredito que traga restrições, se calhar a filosofia é mesmo essa.

O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos coordenadores de Departamento. Como foi concretizado esse processo?

Telefonaram-me, vim à escola conversar, propuseram-me continuar, tentei “passar a pasta”. Um dos motivos, a nomeação de outra docente até me parecia natural. Mas a resposta foi de que já tinham falado com essa docente e que entre essa pessoa e eu, seria melhor apostar na continuidade. Os meus argumentos não foram suficientes e fui nomeada.

Esse processo de designação desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?

Foi uma questão pacífica. A minha preocupação foi com a outra colega, como já referi. A partir do momento em que me disseram que já tinham falado com ela, e ela tendo aceite, não houve qualquer problema.

Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no CP, a passagem de um processo eleitoral entre pares desses representantes para um de nomeação pelo Director?

O Director apostou na continuidade, a não ser num Departamento. Desta forma foi minimizada a questão.

Pode descrever o processo de designação dos coordenadores de Secção?

Os coordenadores de Secção foram todos eleitos. Numa Secção sei que um elemento se propôs, fez campanha, os restantes elementos aceitaram tal facto, houve a votação e foi eleito. Numa outra Secção, um grupo de professores fez campanha por uma determinada pessoa.

Como caracteriza as reuniões do Departamento que coordena? Com a passagem do sistema de eleição do coordenador para o da sua designação pelo Director registaram-se alterações no funcionamento das reuniões?

O meu Departamento é gigante, é estupidamente gigante. Temos o plenário para transmitir as informações do CP, sendo que grande parte delas somente as coloco na agenda, depois foco os aspectos mais relevantes e onde pretendo que a mensagem seja igual para todos. O plenário tem sempre continuidade nas reuniões de Secção, onde são tratados os problemas específicos.

Quanto ao funcionamento em Secção, não se verificaram grandes alterações.

Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?

(Silêncio). Boa pergunta (risos). Acaba por ser mais o representante do Director no Departamento. Lá está, como já referi, antigamente ainda chegavam coisas do Departamento ao CP, agora o pessoal desistiu. Uns por cansaço, outros por desinteresse. O nosso Departamento foi sempre muito reivindicativo e as pessoas mais reivindicativas estão cansadas, chegaram à conclusão de que não valia a pena e resignaram-se. As pessoas agora trabalham mais individualmente, para o show off do que para outra coisa. É esse trabalho colectivo, o trabalho de equipa, a colaboração, que está a desaparecer com estas alterações legislativas.

Como articula, enquanto elemento do CP, a coordenação do Departamento e os docentes que constituem as diferentes secções do Departamento?

Não vem nada de baixo para cima é, fundamentalmente, de cima para baixo. Noto cada vez mais uma apatia preocupante. A ordem vem de cima, é assim, eu tento gerir da melhor forma a situação no Departamento e acabou. Aquilo que havia no “século passado” de o Departamento levar propostas mesmo ao nível de funcionamento da escola, isso acabou. A actuação do Departamento está mais limitada e por, esta ou aquela razão, as pessoas também se auto-limitam. Cumprem os mínimos, concentram-se no que será melhor para elas, estão muito mais individualistas.

Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos das reuniões do CP?

(Risos) Em relação ao ano passado, sentia que se perdia muito tempo nas informações. Se temos uma informação que já está clara na agenda, não é necessário estar a perder mais tempo, como faço no Departamento, mas como dizia, sentia que esse prolongamento, por vezes, era para arrastar a sessão de trabalho até que algumas pessoas comesçassem a sair e estou a referir-me em concreto aos representantes dos pais. Este ano, não noto isso, até porque a representante dos pais fica até ao fim.

Considera que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Como justifica tal situação?

Pelo que fui dizendo, naturalmente acho que sim e acho que não se discutem porque não se quer. Por exemplo, o PAA, que não faz sentido nenhum, que é uma estupidez e não se quer mesmo discutir. Levantei novamente esse problema no CP e vai ficar por aqui. Cada um faz o que lhe apetece, não há controlo nenhum sobre as actividades, fazem-se coisas só para dar nas vistas, fazem-se coisas só para dar “espectáculo”. Não se vê o outro lado, pois ao fazerem-se certas actividades está-se a prejudicar outras coisas que não o deveriam ser. Isto vale a pena? É isto que se quer? Não se discute.

As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?

Depende. A maioria é por unanimidade ou por larga maioria, existirá um caso ou outro com uma maior divisão.

Qual é o seu papel nesse processo, deita água para a fervura ou lenha para fogueira?

Depende um bocado do dia e do assunto que está em cima da mesa (risos). Quando considero pertinente, não posso dizer “amém”. Não sou do contra por princípio mas sim por princípios.

Qual a importância do CP na Escola e em que aspectos se traduz?

Estou-me a lembrar de um comentário de um colega que era novo na escola. Dizia que, aqui na escola, as pessoas sabiam o que tinham que fazer e que isso não se passava nas escolas por onde tinha sido colocado. Há orientações, as pessoas sabem o que fazer e não se sentem perdidas, a escola está organizada.

Que papel tem o CP nas relações com a Direcção da Escola e com o Conselho Geral?

Não tenho nada a referir quanto à direcção da Escola e quanto ao Conselho Geral sei quem é o seu presidente e não sei mais nada, não tenho nada a ver com eles.

O CP é cada vez mais ou menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?

Não sinto que a Direcção queira saltar o CP. Nessa área os temas passam pelo CP. Devo acrescentar que nas questões pedagógicas, é mais importante o papel das Secções do que o do Departamento, devido à dimensão. Esta estrutura, dos Departamentos, serviu somente para termos menos gente no CP, menos reduções, uma orientação economicista, deveriam estar mais representantes dos professores no CP. Temos mais docentes representantes de projectos e afins do que representantes dos docentes. Ou seja, temos docentes no CP que estão lá a defender os seus interesses, no CP deveriam estar era os representantes das Secções. Antigamente cada grupo disciplinar tinha o seu representante, os problemas são diferentes nas diferentes Secções.

A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do CP no processo que levou à assinatura desse contrato?

Nessa altura, não estava no CP. Nesse assunto, visto de fora, fiquei com a ideia que o CP teve um papel reduzido.

O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

O Contrato de Autonomia só o vejo como mais uma forma de exercer pressão sobre os resultados, sobre as percentagens de aprovações, de retenções. Não sinto mais nada. Se calhar existe noutras áreas, as obras, as novas instalações. Mas também temos obras noutras escolas e não têm contrato de autonomia. No fundo foi uma falsa promessa, não foi por aí. Pode ter sido a primeira escolha, mas depois as intervenções foram-se generalizando, esta também teria entrado.

Algo para terminar...

Eu queria era a reforma. Estou cansada, estou decepcionada. É desgastante ser professora porque não se vê nada do outro lado. Escolhi ser professora e é desgastante sentir que da parte dos alunos nada nos obriga a trabalhar para eles. Temos que nos auto-motivar pois os alunos não nos motivam e a “Escola” também não nos motiva.

Guião de Entrevista: **2**

Destinatário: **Coordenador de Departamento CD2**

Data de Realização: **10/05/2011**

Local da realização: **Sala de reuniões da Escola**

Duração: **38 minutos**

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau: Licenciatura.
- Situação profissional: Professor do Quadro de Escola.
- Tempo de serviço na carreira docente: 36 anos.
- Tempo de serviço nesta escola: 24 anos.
- Escolas em que já exerceu a profissão docente: Escola Secundária Francisco de Holanda; Escola Secundária de Felgueiras e actual.
- Experiência no desempenho do cargo de coordenador de Departamento: 8 anos.
- Desempenho de outros cargos no ensino: delegado de disciplina e Director de instalações.

Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?

Estava um pouco afastado do Conselho Pedagógico há cerca de seis ou sete anos. Ao longo da minha carreira tenho passado por muitas alterações, quer estruturais quer pedagógicas no ensino em Portugal. Já várias reformas passaram na minha vigência como professor. Acreditei que iria ter modificações muito relevantes, mas acho que pouca coisa mudou. Se as modificações introduzidas com o 75/2008 foram mais valiosas ou têm mais-valias comparativamente com o modelo anterior, acho que melhorou bastante. As pessoas mais entradas na carreira, que foram nomeadas com o antigo cognome de “Titular” (poucas pessoas tínhamos com esse nome), pensar-se-ia que pelo estado avançado da idade, estariam mais estagnadas ou paralisadas no tempo. Apesar de não poder fazer comparações com os últimos anos, penso que a mentalidade para fazer novas coisas modificou para melhor.

Nessa perspectiva, quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que retiraria? Quais acrescentava?

Cada vez temos mais responsabilidades e mais situações para resolver. O CP acaba, neste momento, por ser insuficiente para resolver todas as situações que nos aparecem no dia-a-dia. É comissão para aqui, é comissão para ali. O desempenho de cargo de coordenador ocupa-nos demasiado tempo, fazemos um trabalho administrativo, pedagógico, emocional, a avaliação

toma-nos muito tempo e priva-nos de muitas coisas. Os professores não têm tempo para pensar. Estão a ser canalizados para uma série de tarefas, de duvidoso alcance, que lhes roubam tempo para a tarefa de ensinar. Os professores, com as modificações nos horários, tanto na componente lectiva como não lectiva, estão, e isso é claro pelas conversas mantidas, a abdicar de um certo ambiente familiar e social porque a escola está a tomar conta do tempo todo. Quando dizem que os professores trabalham pouco... um professor agora faz tudo e nota-se que se um professor, até muito recentemente, trabalhava com dedicação e amor à escola, agora é tudo muito impessoal, ninguém agradece a ninguém. Do Ministério só temos sobrecarga de tarefas e cortes nos salários e esta situação vai trazer consequências para o ambiente social e pedagógico da escola e mesmo para o ambiente pedagógico do CP.

Temos consciência que fazemos o nosso melhor, mas não sei até que ponto o nosso melhor será cumprir as tarefas para as quais somos designados. São muitas situações novas e que deveriam estar melhor distribuídas e envolver mais a escola.

O Conselho Pedagógico deveria ser reformulado em termos de constituição?

Não sei dizer um quantitativo, mas deveria ter mais gente, ou até poderia passar por mais coordenadores de secção. Mais gente seria melhor.

Como interpreta a acumulação dos cargos de Director e de presidente do CP?

Todos os cargos de chefia deveriam ser por eleição. Por isso, o presidente do Conselho Pedagógico deveria ser eleito de entre os seus elementos. O acumular de situações ou funções não sei se será o caminho melhor para se cumprirem os objectivos.

Concorda com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola, sente que o Director é esse “rosto” do Ministério?

Já senti mais. No entanto, não há dúvidas. Então se o rosto do Director for da mesma cor política do Ministério ainda é mais notório. Obviamente que a escola lucra se houver uma sintonia entre o Director e o próprio Ministério. Lucram os discentes, os docentes e todo o corpo desta escola. Não teremos mais benesses ou favores mas a abertura sendo maior há mais facilidade no pedido de colaboração. É uma situação favorável para a maioria das escolas. O problema da existência de um coordenador de cor política diferente poderá levar a certas retaliações e os pedidos poderão não ser satisfeitos. Quando há pouco referi benesses foi no sentido de trazer mais abertura, de facilitar as movimentações dentro da própria estrutura, o que, muitas vezes, é meio caminho andado para resolver determinadas situações.

A designação por parte do Director dos doordenadores conferida pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, revela-se um meio de reforço do próprio poder do Director e do governo central?

Acho que sim. A nomeação é feita num docente que *a priori* merece a confiança do próprio Director. Isto deita um pouco por terra aquilo que disse quando defendi que deveria haver eleições. Os componentes das várias secções são aqueles que melhor conhecem os professores. Não quer dizer que o Director também não conheça os professores. No nosso caso, temos um Director que já trabalha connosco há vinte e tal anos. Traz vantagens, pois dá garantias de uma certa confiança, dá garantias de uma não direi certa honestidade pedagógica mas de um certo respeito pela amizade que vão tendo, são pessoas da sua inteira confiança o que, penso eu, na maioria dos casos pode ser proveitoso para a escola e para o sistema em si.

O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos doordenadores de Departamento. Como foi concretizado esse processo?

Estou como coordenador, não direi de uma forma imposta, mas um quanto “empurrado” para tal, de acordo com o que estava previsto na legislação.

Esse processo de designação desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?

Foi um processo pacífico, as regras vieram de cima e as pessoas aceitaram tal situação sem contestação.

Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no CP, a passagem de um processo eleitoral entre pares desses representantes para um de nomeação pelo Director?

Nunca se pode agradar a gregos e a troianos. Há determinadas funções que são sempre alvo de uma certa inveja. Há pessoas que pretendem progredir na carreira a custo de muita coisa e outras que, pelo contrário, se sentem passivas no sistema em que estão ou então não fazem nada para mudar a situação. Sei que houve algumas pessoas que ficaram magoadas por não terem sido, não direi nomeadas, mas por não terem sido auscultadas no sentido de poderem dar a sua opinião relativamente a essas escolhas.

No geral, tratou-se de um processo pacífico, as pessoas aceitaram sem qualquer tipo de contestação.

Quando referi que certas pessoas têm inveja de certos cargos, muitas vezes têm inveja não para fazer melhor mas só para dizer que estão ali. Muitas vezes as pessoas que têm mais inveja revelam-se as mais incompetentes. Repito, tratou-se de um processo pacífico mas existem certas arestas para limar e, como já referi, não sou muito apologista das nomeações, defendendo mais um processo eleitoral que iria permitir que os resultados fossem aceites pelas próprias bases, o que evitava certas querelas que existem em certos grupos curriculares e até em secções.

Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?

Sou um representante dos meus colegas de Departamento. Apesar de saber a opinião do Director sobre determinados assunto, não é por isso que deixo de levar para o CP determinadas propostas do meu Departamento.

O que eu tiver a dizer digo. Muitas vezes até posso não concordar com as sugestões vindas do Departamento, mas coloco à discussão no CP.

Como articula, enquanto elemento do CP, a coordenação do Departamento e os docentes que constituem as diferentes secções do Departamento?

Reunimos o Departamento praticamente todos os meses, bem como as Secções. As reuniões de Secção servem para serem discutidas matérias, definir ou auscultar determinadas questões colocadas nas reuniões de Departamento, para questões de realização de eventos ou projectos. Consulto previamente os coordenadores de Secção para determinar o que se irá discutir, se é mesmo necessária essa reunião. As reuniões de Departamento funcionam mais no sentido de prestar informações e de recolha de opiniões sobre questões prementes. Tira-se mais proveito das reuniões de Secção, embora os problemas das Secções façam os problemas dos Departamentos.

Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos das reuniões do CP?

Não quero dizer que se perca tempo com as informações mas demora-se muito tempo a sermos informados de muitas situações que estão a acontecer. Também não vou dizer que não sejam importantes. Há assuntos de cariz mais rápido e mais importantes que deveriam ser tratados também com mais tempo e muitas vezes o andar do tempo priva-nos de tecer mais comentários ou de levar à exaustão outro tipo de problemas. As agendas são muito extensas, e alguns temas também.

Considera que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Como justifica tal situação?

Todos os assuntos, de uma forma ou de outra, são sempre discutidos. Também é um facto que o Director leva já esses assuntos bem estudados e corta algum caminho para chegar à finalidade da questão. Se existem membros do CP que pretendem discutir mais os assuntos ou outros assuntos não mostram essas intenções no plenário. As pessoas por vezes privam-se, não sei porquê, de elaborar outros comentários, ou porque já não há tempo ou não estão suficientemente elucidadas sobre o assunto ou porque não têm argumentos, não sei.

As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?

Que eu me lembre nunca aconteceu qualquer tipo de conflito mais aceso ou agressivo. Existem pessoas que defendem a sua tese mais vincadamente, mas em último caso, o Director

coloca à votação e resolve-se a questão. Há discussão, mas normalmente as questões são muito claras e são postas na mesa e poucas vezes temos hipóteses de levantar algum tipo de problema sobre o que está a ser abordado. Há sempre quem goste mais de deitar água para a fervura e outros mais lenha para fogueira.

Qual é o seu papel nesse processo, deita água para a fervura ou lenha para fogueira?

Sou contestatário por natureza, quando não concordo digo no momento. O meu Departamento não tem, digamos, a “mesma importância”, não é visto com a mesma credibilidade pelos restantes parceiros do CP, costumo dizer que somos o parente pobre do CP. Pelas disciplinas e áreas disciplinares que alberga e pela categoria de muitos docentes, o Departamento ainda não conseguiu uma cultura própria. No entanto, quando se fala em questões de eventos que juntem toda a comunidade educativa só o nosso é que consegue mobilizar docentes, discentes e restante comunidade educativa.

Qual a importância do CP na Escola e em que aspectos se traduz?

Destaco as questões relacionadas com a orientação educativa.

O CP é cada vez mais ou menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?

Os normativos estão constantemente a chegar às escolas. Hoje discute-se um Despacho e no dia seguinte aparece um outro que anula o que ainda estava a ser discutido. O caso da avaliação de desempenho dos docentes é um exemplo. Hoje é e amanhã já não é, somos como os mexilhões ao sabor da maré.

Que papel tem o CP nas relações com a direcção da Escola e com o Conselho Geral?

Pela aparência, mesmo com cores políticas diferentes, tudo indica que estão em sintonia. Diria que existe um pacto de não agressão entre o Director e o presidente do Conselho Geral. Tudo rola sobre esferas e não tenho assistido a divergências entre os dois órgãos.

Pode descrever o processo de designação dos coordenadores de Secção?

Foi através de eleições.

Como caracteriza as reuniões do Departamento que coordena? Com a passagem do sistema de eleição do coordenador para o da sua designação pelo Director registaram-se alterações no funcionamento das reuniões?

Não se verificou qualquer tipo de alteração. A imagem que descrevi do CP aplica-se às reuniões de Departamento, passa-se demasiado tempo a transmitir as informações que recolhemos no CP.

A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do CP no processo que levou à assinatura desse contrato?

Foi um processo mais orientado pela direcção da Escola. No entanto, vários temas foram discutidos no CP e este órgão deu o seu contributo quando foi solicitado.

O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

Acho que sim, apesar de ainda ser cedo para proceder a um balanço mais sustentado.

Guião de Entrevista: **2**

Destinatário: **Coordenador de Departamento CD 3**

Data de Realização: **12/05/2011**

Local da realização: **Sala de reuniões da Escola**

Duração: **35 minutos**

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas/Universidade que conferiu o grau: Mestrado.
- Situação profissional: Professor do Quadro de Escola.
- Tempo de serviço na carreira docente: 30 anos.
- Tempo de serviço nesta escola: 11 anos.
- Escolas em que já exerceu a profissão docente: Escola Secundária de Paços de Ferreira e Escola Secundária de Vila Verde e actual.
- Experiência no desempenho do cargo de coordenador de Departamento: Entre seis a oito anos.
- Desempenho de outros cargos no ensino: orientadora de estágio.

Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?

Ao longo dos anos, o órgão Conselho Pedagógico tem vindo a perder autonomia. Mesmo esta alteração da eleição dos coordenadores de Departamento para nomeação é um exemplo claro do que referi. Os coordenadores de Departamento são a face da Direcção. Não quer dizer que nós estejamos obrigados a nada, nem que somos obrigados a pactuar com as ideias da Direcção, mas há sempre este “negócio”, este compromisso para quem nos nomeou.

Nessa perspectiva, quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que retiraria? Quais acrescentava?

Gostaria de regressar há uns tempos atrás, quando nós levávamos, primeiro, as questões aos Departamentos e depois eram tratadas no Conselho Pedagógico. Hoje em dia o processo é o inverso, tratamos no Pedagógico e depois comunica-se ao Departamento. Isto é a pior coisa, pois os professores não se empenham na escola, estão sempre à espera que alguém, de cima, faça e diga como é. Antigamente a escola era mais democrática, no sentido em que se ouviam as bases e depois decidia-se tendo sido ouvida a maioria dos docentes, agora não é assim.

Concorda com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola, sente que o Director é esse “rosto” do Ministério?

No caso concreto da nossa escola, às vezes sim e outras não. Existem situações em que não há volta a dar, temos de cumprir as decisões do Ministério da Educação. Ainda há margem para as escolas tomarem as suas decisões. Estou a lembrar-me da questão da Avaliação de Desempenho dos Docentes. Na nossa escola há uma certa flexibilidade e penso que vemos um pouco mais à frente do que a maioria das escolas estão seguir e não se tem seguido rigidamente o que o Ministério tem determinado e que outras escolas seguem religiosamente. Por isso, nós reflectimos muito sobre esta questão e chegámos à conclusão que era impossível, com tantas aulas a observar, seguirmos o processo determinado superiormente.

A designação por parte do Director dos coordenadores conferida pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, revela-se um meio de reforço do próprio poder do Director e do governo central?

Sim, sem dúvida. Estou a ver uma imagem de um polvo, dos tentáculos, dos ramos de uma árvore em que o poder central está ali e depois está tudo interligado e que depende de um cérebro maior e depois esse cérebro ramifica as suas ideias.

Duvido que a escola ganhe com este enquadramento. Acho que a escola enquanto instituição não ganha muito com isso. O processo eleitoral tinha mais vantagens para a escola. A escola é um micro-espço da sociedade e na sociedade não estamos assim geridos. Nós dizemos aos nossos alunos que todos temos de intervir e agora só uns terem esse direito ou dever na escola, não tem muito sentido.

O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos coordenadores de Departamento. Como foi concretizado esse processo?

Foi um convite que me foi endereçado pelo Director da escola e posso dizer que me congratulei com esse convite que agradei e aceitei.

Esse processo de designação desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?

Foi um processo pacífico. Mesmo no interior do Departamento, que eu saiba, não se registou qualquer situação de conflitualidade. Foi também uma continuidade, pois já era a coordenadora do Departamento.

Pode descrever o processo de designação dos coordenadores de Secção?

Foi por eleição e num processo totalmente pacífico.

Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no CP, a passagem de um processo eleitoral entre pares desses representantes para um de nomeação pelo Director?

A implicação maior já a referi, é o facto de os professores serem levados a pensar que alguém pensa por eles. Como não podem intervir muito nas situações deixam andar, deixam de ser professores mais interventivos pois pensam que não vale a pena.

Não me sinto obrigada a pensar como o Director, mas em certas situações, se calhar, sim. Dou um exemplo que se passou no Conselho Pedagógico e isto para referir que nem tudo de que vamos falar o Director tem conhecimento. Há uns tempos atrás desenrolou-se uma actividade na escola que não correu da melhor forma. Apesar de ter na altura uma conversa com o Director, entendi abordá-la no Conselho Pedagógico e a reacção não foi muito boa. Porquê? Talvez por estarem presentes os representantes dos pais e a imagem que estávamos a dar da escola não era a melhor. Sei que tudo foi resolvido, mas ali, apercebi-me que fui um bocadinho contra o sistema e isso não era muito do agrado. Se tivesse sido eleita em vez de nomeada? Talvez tivesse falado mais um pouco, não sei. É um cargo de confiança mútua, senão, não aceitava o convite endereçado, a nomeação acaba por condicionar um pouco a nossa actuação. Ao ter aceite, essa confiança é total e tenho a certeza que aquilo que o Director faz é com as melhores intenções e propósitos em favor da escola. Em noventa por cento dos casos poderia assinar de cruz.

Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?

(Risos) Se calhar é as duas coisas. Quando estou na reunião de Departamento e tenho aquela panóplia de informações emanadas do Pedagógico, enfim, ponho-me a pensar nisso. É uma reprodução, as próprias actas são uma reprodução, isto é uma coisa de que vamos ter de falar. Era capaz de ser debelado se em Departamento fosse mais importante a reunião de secção, as coisas funcionariam melhor. Conheço escolas que não têm reunião de Departamento, só têm reuniões de Secção. O coordenador de Departamento informa os coordenadores de Secção e, neste processo, vai-se fazendo uma triagem e só chega aos docentes aquilo que é mais importante ou relevante. Em Secção pode-se discutir mais certas questões.

Como articula, enquanto elemento do CP, a coordenação do Departamento e os docentes que constituem as diferentes secções do Departamento?

Uma vez que temos muito material vindo do Pedagógico, tento não me alongar muito e tento privilegiar o trabalho nas secções. No entanto, cada vez mais se nota que as pessoas gostam menos de ter reuniões. Passa-se demasiado tempo na escola, investimos muito do nosso dia-a-dia na escola em coisas que não são tão essenciais e depois quando se fala numa nova reunião as pessoas o que querem é ir embora e que essas reuniões acabem o mais rápido possível.

As pessoas não se empenham nas actividades da escola da mesma forma “sadia” como o faziam há uns anos atrás. Isto é o pior que está a acontecer à escola. O que é que contribuiu para isto? A ADD? Talvez. Os lugares já estarem definidos, caso dos titulares e agora com os do

artigo 79? Vou mais por aqui. Parece que estamos a construir uma escola só para alguns, Só alguns docentes é que podem ocupar alguns cargos e isso não é correcto. Não defendo a rotatividade, mas deveria haver uma maior abertura para outros docentes ocuparem determinados cargos.

Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos das reuniões do CP?

É evidente que se passa demasiado tempo com as informações e que depois esta situação condiciona as próprias reuniões de Departamento.

Considera que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Como justifica tal situação?

A questão dos momentos de avaliação poderá ser um exemplo. Mas também, muitas vezes, o que é produzido nas secções limita-se a uma reprodução do que já está nas actas dos conselhos de turma, o que limita a discussão deste assunto. Por vezes, há uma certa falta de pragmatismo por parte dos professores.

As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?

Geralmente são situações pacíficas.

Qual é o seu papel nesse processo, deita água para a fervura ou lenha para fogueira?

A minha posição, a maioria das vezes, é mostrar o que se passa do lado dos professores. Há assuntos em que se nota uma diferença de posições entre os elementos do Conselho Pedagógico que são coordenadores de Departamentos e outros elementos que estão neste órgão por outras vias.

Qual a importância do CP na Escola e em que aspectos se traduz?

A importância deste órgão tem de se traduzir numa reflexão sobre as práticas da escola. Essa reflexão deveria ser mais participada e, infelizmente, isso não acontece. Por exemplo, na questão da ADD uma das coisas que mais se pede é uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Se isso se tornar um hábito, se calhar levaria mais rapidamente ao CP essas reflexões mais maduras e mais consistentes.

Como interpreta a acumulação dos cargos de Director e de presidente do CP?

Nunca estive em nenhuma escola em que o Director ou afim não fosse o presidente do Conselho Pedagógico. Essa obrigatoriedade não acrescentou nada ao que já se passava.

Que papel tem o CP nas relações com a direcção da Escola e com o Conselho Geral?

Relações formais, principalmente com o Conselho geral.

A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do CP no processo que levou à assinatura desse contrato?

O CP tem acompanhado esse processo, somos informados e discutimos os relatórios da comissão de acompanhamento.

O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

Trouxe benefícios para a escola. Estamos à frente no processo de “olhar para dentro” do que se passa na escola”. A nossa evolução, enquanto escola, nos últimos dez anos, está muito bem documentada e justificada. O menos positivo neste processo da autonomia foi o facto de não podermos contratar os professores que a escola quer.

Guião de Entrevista: **2**

Destinatário: **Coordenador de Departamento CD4⁷³**

Data de Realização: **Guião entregue em Maio e entrevista recolhida em Julho de 2010.**

Local da realização: **Sem informação**

Duração: **Sem informação**

Caracterização profissional do entrevistado

- Habilitações académicas: Mestrado.
- Situação profissional: Professor do Quadro de Escola.
- Tempo de serviço na carreira docente: 25 anos.
- Tempo de serviço nesta escola: 20 anos.
- Escolas em que já exerceu a profissão docente: Escola Secundária Alberto Sampaio; Escola Secundária D. Maria II; Escola Secundária de Vale de Cambra; Escola Secundária da Veiga e actual.
- Experiência no desempenho do cargo de coordenador de Departamento: 2 anos.
- Desempenho de outros cargos no ensino: membro efectivo do Conselho Geral; membro efectivo da Assembleia de Escola; assessor do Conselho Executivo para a Dinamização de Projectos e das Relações com o Meio; responsável pelo programa informático ENES; coordenador do Secretariado de Exames Nacionais; coordenador da Secção; Director de Turma; vogal do Conselho Directivo e responsável pelo Projecto Minerva.

Com a alteração legislativa verificada com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e a revogação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Conselho Pedagógico (CP) ganhou ou perdeu mais poder?

Mais do que ganhar ou perder poder, penso que, se por um lado o CP perde em democraticidade, na medida em que, no Decreto-lei n.º 115-A/98, uma das suas competências era a de eleger o respectivo presidente de entre os membros docentes (alínea a, Artigo 26º), no Decreto-lei n.º 75/2008, o Director é, por inerência, presidente do Conselho Pedagógico (ponto 3 do artigo 32º). Visto por outra perspectiva, e apesar de reduzido de um máximo de 20 para um máximo de 15 membros, a representatividade da escola neste órgão pode até estar aumentada com a participação das diversas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, na medida em que assegura uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas (Ponto 1, Artigo 32.º).

⁷³ Coordenador Entrevistado CD4 solicitou a execução dessa entrevista por escrito, o que se veio a verificar.

Em termos concretos, na nossa escola não houve alterações significativas. Antes de haver a figura do Director, o presidente do Conselho Pedagógico foi sempre o presidente do Conselho Executivo ou Direcção Executiva. Parece-me que, mesmo antes da entrada em vigor do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, encarou-se este cargo como inerente ao de PCE. Se tal não sucedesse e o processo eleitoral fosse efectivamente exercido teríamos com o novo Decreto-lei uma evidente perda de poder, reflexo da perda de democraticidade. Na nossa escola isso não aconteceu. A prática do Director como presidente do CP também não sofreu grandes alterações com a entrada em vigor daquele diploma. Fazendo um exercício de comparação, vemos também que as competências atribuídas ao CP são as mesmas nos dois diplomas.

Quais as competências do CP dadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que retiraria? Quais acrescentava?

Tendo em conta que se trata de um órgão consultivo e deliberativo apenas em matérias meramente pedagógicas, não retiraria nem acrescentaria outras competências. O problema não está nas competências, porque o leque é suficientemente vasto e abrange as várias vertentes da escola. Até as questões de natureza financeira, que não estão explícitas no Decreto-lei, esporadicamente, são apresentadas pelo presidente do CP/Director e discutidas.

Se analisarmos as várias alíneas do artº 33º, e tendo em conta o “poder” deste órgão, vemos que lhe cabe, essencialmente, “elaborar” e “apresentar propostas”; “emitir parecer”; “propor”; “definir”. No actual modelo de gestão das escolas, o Director assume a função de principal decisor e executor, e é, por inerência, o presidente do Conselho Pedagógico. Esta concentração de poderes, na prática, poderá diminuir a capacidade deliberativa do CP se o Director assumir um papel autocrático e se o que emanar do CP resultar mais da decisão do Director do que da discussão e da vontade da maioria dos seus membros. Se as competências previstas no Diploma forem exercidas de forma democrática, sem imposições do seu líder, teremos no CP um ambiente mobilizador e responsabilizador.

Como interpreta a acumulação dos cargos de Director e de presidente do CP?

Nesta escola, essa prática já existia antes da entrada em vigor do diploma. Considero que há vantagens na medida em que o Director detém o poder executivo e possui um conhecimento mais consistente da escola. Sendo presidente do Conselho Pedagógico poderá proporcionar maior eficácia e agilizar os processos de discussão e deliberação.

O problema não estará na acumulação dos cargos mas no seu modelo de funcionamento para o qual o contributo de Director/presidente do CP é decisivo.

Concorda com a afirmação de que o Director é o “rosto” do Ministério da Educação na Escola?

Se pensarmos que o Director é um cargo executivo com a tarefa de aplicar ou fazer aplicar as directivas ou orientações que emanam do Ministério podemos aceitar que seja o “rosto” do Centralismo na Educação. No entanto, se analisarmos o Decreto-lei nº 75/2008, vemos que as competências do Director estão condicionadas pelos princípios gerais apresentados no seu Artigo 3º como “Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas”, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática Democráticos”; “assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades, representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino” e “assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.”

À luz deste diploma e na prática, a acção do Director é também condicionada pelo Conselho Geral que representa os interesses locais. Por exemplo, o Projecto Educativo, o documento-vértice da Escola, embora elaborado pelo Director, ouvido o Conselho Pedagógico, é aprovado pelo Conselho Geral. O mesmo sucede relativamente a outros documentos como o Regulamento Interno, os planos anual e plurianual de actividades; o relatório anual de actividades bem como as propostas de celebração de contratos de autonomia (Artigo 20º).

Afirmar que o Director é o “rosto” do Ministério é quanto a mim uma posição redutora e com uma forte carga ideológica. A prática diz-nos que, no actual modelo de gestão, embora as escolas continuem a estar na dependência dos directores das Direcções Regionais ou de outros serviços do Ministério, a sua acção faz-se sobretudo num plano horizontal, numa relação cada vez mais intensa e profícua com as famílias, as autarquias e as instituições. Se o ponto 1 do Artigo 4º daquele diploma defende “o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão”, e se se pretende “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular e promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”, então percebemos que o Director tenderá a ser mais um dos “rostos” da Comunidade Local do que uma “imagem” distante, inconstante e, por vezes, difusa do Poder Central.

O que se deve evitar a todo o custo é que o Director enquanto representante da Escola e ao serviço dela, não se transforme no “rosto” de grupos de interesse e de pressão e se subordine a relações clientelares que podem contaminar as relações institucionais e interpessoais e

influenciar negativamente a qualidade do serviço público de educação. Sabemos que estas lógicas poderão ter efeitos muito perniciosos na gestão das escolas.

A designação por parte do Director dos Coordenadores conferida pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, não é um meio de reforço do próprio poder do Director e do governo central?

O cargo de Director pressupõe um conjunto de competências previstas na Lei. Embora possamos dizer que a representatividade do Director não é a mesma dos Conselhos Executivos, que eram eleitos por praticamente todos os membros da Comunidades Escolar, ela resulta da sua eleição pelo Conselho Geral, um órgão que, de acordo com a qualidade dos seus membros, possui uma representação mais abrangente uma vez que extravasa a própria comunidade escolar, tradicionalmente considerada (embora com uma representação muito reduzida dos professores).

Quando falamos de “poder do Director”, devemos-nos abstrair de preconceitos ideológicos ou juízos de valor que o possam encarar, à partida, como algo pernicioso para a escola. Se o fizermos, estaremos a recusar ou a desvalorizar o cargo e não haverá espaço para discussão (convém avaliar se as competências dos anteriores presidentes do Conselho Executivo e o modo como eram exercidas eram mais democráticas que as dos actuais directores).

Só depois de clarificada a natureza do poder do Director e a forma como este o exerce, podemos conhecer as suas intenções na designação de determinados docentes para coordenadores de Departamento. Numa abordagem subjectiva da questão, podemos inferir que a designação dos coordenadores pode resultar de afinidades pessoais ou ideológicas estranhas à organização ou que estes são simples executores da sua vontade, pessoas incapazes de reflectirem e discutirem sobre questões administrativas e pedagógicas. Aceitarmos esta realidade é estarmos muito próximos de uma liderança autocrática.

Numa abordagem objectiva e pragmática, considero que, se actualmente os coordenadores reforçam o “poder do Director” seguem a mesma linha do modelo de gestão anterior, considerado mais democrático, isto é, fazem-no em prol da organização, no sentido da eficiência e com uma vocação de escola enquanto comunidade educativa. O “poder do Director” traduz-se no exercício pleno das competências que estão atribuídas na Lei e os coordenadores, orientados por princípios deontológicos, por uma atitude crítica, positiva e pelo papel que lhes pertence como mediadores e promotores do diálogo com os seus pares, constituem um apoio indispensável na concretização desse desiderato.

O referido Decreto-lei alterou o processo de designação dos coordenadores de Departamento. Como foi concretizado esse processo?

O processo de designação dos Coordenadores pelo Director, conferido pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, significou uma perda de democraticidade nas escolas. Na nossa escola,

este efeito foi inicialmente atenuado pela nomeação dos coordenadores de Departamento que tinham terminado o seu mandato e, portanto, detinham ainda algum reconhecimento por parte dos seus pares que advinha do mandato anterior. No caso deste departamento que coordeno, o processo foi diferente em virtude de o Coordenador cessante manifestar pouca disponibilidade em continuar as suas funções. A decisão do Director foi condicionada pela prioridade dada aos então “Professores Titulares” para o exercício deste cargo. Neste caso, mesmo que a decisão do Director tivesse em conta o parecer favorável de docentes do referido Departamento, a designação para o cargo representou, para os docentes do Departamento e para o pessoal docente em geral, uma vontade do Director, o cumprimento de uma formalidade, e não traduziu a vontade expressa dos docentes que compõem o Departamento. Assim sendo, a legitimidade democrática pode ser questionada.

Esse processo de designação desenvolveu-se de uma forma pacífica ou gerou alguns conflitos?

Penso que, na nossa escola, o processo foi pacífico e as relações interpessoais não foram afectadas. O modelo da avaliação do desempenho dos professores poderá afectar mais o relacionamento interpessoal e profissional que os processos de escolha dos docentes para a Coordenação de Departamento.

Que implicações teve na escola, nomeadamente nos professores e no CP, a passagem de um processo eleitoral entre pares desses representantes para um de nomeação pelo Director?

É verdade que o processo de nomeação do coordenador de Departamento pelo Director reduziu a participação democrática dos docentes na escolha dos seus representantes nos órgãos de gestão intermédia. No entanto, sem querer negar as virtudes do processo democrático, a prática diz-nos que, mesmo numa eleição, a representatividade nunca é total. Por outro lado, mesmo não sendo eleito, o coordenador, até por força da ADD, procurará ser competente no exercício do cargo porque, em caso de incumprimento das suas obrigações, será duplamente responsabilizado: por quem o nomeou e pelos docentes do seu Departamento. Considero que a nomeação do coordenador de Departamento, a continuar, deve ser antecedida da análise da avaliação dos docentes ao desempenho do respectivo coordenador e deve ouvir os coordenadores das Secções Curriculares, de modo a que se aproxime o mais possível da vontade da maioria e essa nomeação não seja conotada com motivações de outra natureza que não seja a eficiência e a missão de escola. Na nossa escola a transição fez-se de modo tranquilo. No anterior modelo de gestão, a eleição do coordenador de Departamento não era muito disputada. Subjacente ao voto estava a satisfação com o trabalho do Coordenador mas também algum conformismo. Aquilo a que assistimos foi a reeleição, em mandatos consecutivos, das mesmas pessoas para os mesmos

cargos. Parece-me que estas alterações, só por si, não provocaram grandes mudanças no funcionamento do Conselho Pedagógico.

Como caracteriza as reuniões do Departamento que coordena? Com a passagem do sistema de eleição do coordenador para o da sua designação pelo Director registaram-se alterações no funcionamento das reuniões?

Considero que as alterações na composição dos Departamentos Curriculares provocaram mudanças mais importantes no seu funcionamento do que a passagem do sistema de eleição para o sistema de designação do coordenador. Coordenar um Departamento com 20 professores não é mesma coisa que coordenar um Departamento com cerca do dobro dos membros (são conhecidas as dificuldades em encontrar um espaço que comporte um plenário tão vasto). As complicações em coordenar estes “mega departamentos” não derivam só do excessivo número dos seus membros, derivam também da heterogeneidade dos interesses e das relações interpessoais, da variedade e especificidade dos grupos disciplinares que os integram e da diversidade e especificidade das disciplinas/ áreas curriculares.

Estas mudanças implicaram alterações no próprio Regimento do Departamento que coordeno. Optou-se por um novo formato das reuniões: reuniões plenárias seguidas de sessões de trabalho das secções curriculares. As primeiras asseguram o conhecimento, a análise das orientações e deliberações deste órgão, permitem a definição de propostas globais a apresentar pelo coordenador no Conselho Pedagógico; a articulação curricular horizontal incluindo a planificação de actividades/ projectos comuns. As sessões de trabalho, presididas pelos respectivos coordenadores de Secção, permitem um trabalho mais específico, ao nível do grupo disciplinar. Destinam-se à planificação das actividades lectivas e extralectivas, ao balanço de leccionação, à partilha de experiências didáctico-pedagógicas, identificação dos problemas no processo de ensino/ aprendizagem, numa determinada disciplina; cumprimento dos programas; necessidades de formação, etc.

Como coordenador procurei sempre que o plenário não fosse apenas um mero momento de transmissão das informações do Conselho Pedagógico. Como não podia deixar de ser, houve sempre lugar para o debate, apresentação de propostas. Lamentavelmente isso não ocorre com a frequência que eu e a maioria deseja. Uma das causas é seguramente o número excessivo de participantes e a expectativa sobre a duração destas reuniões. A aposta deverá passar por converter as reuniões plenárias em lugares de partilha de experiências e de debate das questões relacionadas com a Educação do que em meros espaços de transmissão das informações do Conselho Pedagógico.

Na sua óptica, o coordenador de Departamento é o representante de um Departamento no CP ou é o representante do Director nesse Departamento?

Dependerá do tipo de liderança imposto pelo Director, do modo como o coordenador interpreta o seu papel, da dinâmica do Conselho Pedagógico e da dinâmica dos membros do Departamento. Embora sendo nomeado pelo Director, considero que o coordenador de Departamento continua a ter o mesmo papel que tinha quando era eleito pelos seus pares. As dificuldades da acção do coordenador decorrem mais da dimensão excessiva do seu Departamento Curricular do que da forma como foi escolhido para o cargo.

Na minha opinião, apesar de ser nomeado pelo Director, o coordenador continua a ser um representante do Departamento e, mais do que representante do Director, é o representante do Conselho Pedagógico. Se as deliberações do CP não resultarem de um processo democrático de debate e, pelo contrário, forem condicionadas pela vontade do Director, então os coordenadores serão os seus representantes.

É verdade que, no sentido de facilitar os trabalhos do CP, os documentos apresentados a discussão estão previamente elaborados pelo Director ou pelas comissões em colaboração com ele. No entanto, embora certas matérias devessem ser mais debatidas antes das deliberações, sobretudo aquelas relacionadas com o funcionamento da escola, os membros do CP da nossa escola tiveram sempre a possibilidade de intervir e de exercer o seu papel de conselheiros.

Como articula, enquanto elemento do CP, a coordenação do Departamento e os docentes que constituem as diferentes secções do Departamento?

Enquanto membro do CP, cabe-me não só transmitir ao plenário do Departamento as informações, orientações e deliberações daquele órgão mas também apresentar no CP as propostas aprovadas pela maioria dos docentes do Departamento conforme prevê o artigo 18º do Regimento.

Como já referi na resposta à questão 9, a recomposição e alargamento do Departamento obrigou à adopção de um novo formato de reuniões: reuniões plenárias seguidas de sessões de trabalho das secções curriculares.

Como é realizada a gestão do tempo pelos diferentes pontos da ordem de trabalhos?

Se a questão se refere às reuniões do Departamento, o artigo 17º do seu Regimento prevê que “as reuniões do Departamento e de Secção, independentemente da sua modalidade, são contínuas e não podem exceder a duração de duas horas”. Neste âmbito, apesar de haver progressos na gestão do tempo das reuniões de Departamento, considero que continua a despende-se demasiado tempo na transmissão das informações e deliberações do Conselho Pedagógico aos docentes, embora essas matérias possam suscitar a intervenção daqueles na colocação de dúvidas sobre as informações veiculadas ou a tomadas de posição individuais sobre as deliberações tomadas por aquele órgão. Penso que, no futuro, dever-se-á apostar no envio prévio das decisões e deliberações do CP, através do correio electrónico e, no plenário, dever-se-á

insistir mais na discussão de questões de natureza pedagógica antes ou após posição ou deliberação do CP. Como já referi, na resposta à questão anterior, para rentabilizar as reuniões dever-se-á dar mais tempo para as sessões de trabalho das secções curriculares.

Há algum ponto que ocupe mais tempo. A que se deve tal realidade?

Como já referi, nas reuniões do Departamento gasta-se demasiado tempo na transmissão das informações e deliberações do Conselho Pedagógico aos docentes. Esta situação entende-se se tivermos em conta que a capacidade de decisão e deliberativa do CP impõe-se nas reuniões dos departamentos prevalecendo sobre outras matérias. Por sua vez, no CP devia haver menos preocupação em divulgar informações consideradas acessórias (poderiam ser divulgadas por email aos respectivos membros) e mais preocupação com a discussão, o mais alargada possível, de questões pedagógicas relevantes, surgidas ou não nas reuniões de Departamento e que estejam reconhecidamente implicadas com a missão de escola e com o Projecto Educativo.

Considera que há propostas/assuntos que deveriam ser mais discutidos? Como justifica tal situação?

Como já referi, dever-se-á insistir mais na apresentação e discussão de propostas/sugestões de natureza pedagógico-didáctica, reconhecidas pela maioria dos membros como contributos para a melhoria do funcionamento da escola e para o sucesso educativo dos alunos.

As deliberações são tomadas de forma consensual e pacífica ou existe alguma conflitualidade nas discussões das propostas/assuntos apresentados?

Salvo raras excepções, as deliberações tomadas pelo Conselho Pedagógico são tomadas de forma pacífica e consensual. No entanto, deveria haver mais espaço para a reflexão e para a crítica.

Qual é o seu papel nesse processo?

A minha participação foi sempre activa e convergente. Promovendo sempre os consensos, nunca deixei de emitir a minha opinião sobre as questões discutidas.

Qual a importância do CP na escola e em que aspectos se traduz?

A importância do CP deriva das competências que lhe são atribuídas pelo Decreto-lei n.º 75, de 2008.

Que papel tem o CP nas relações com a direcção da escola e com o Conselho Geral?

O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo e, como tal, deve manter uma estreita e permanente colaboração com o Director e com o Conselho Geral. Essas relações estão definidas no Decreto-lei n.º 75/2008. A título de exemplo, cabe ao Conselho Pedagógico a elaboração da proposta de projecto educativo que será submetida pelo Director ao conselho geral. É ainda uma competência do CP a apresentação de propostas para a elaboração do Regulamento Interno e dos

planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos; a emissão de pareceres sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;

O CP é cada vez menos um órgão de decisão em matérias de natureza pedagógica?

Não concordo. Poder-se-á questionar os processos de decisão mas considero que continua a ser o principal órgão de decisão nessas matérias.

A Escola assinou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Qual o papel do CP no processo que levou à assinatura desse contrato?

Uma das competências do CP previstas no Decreto-lei n.º 75, de 2008 é a emissão de pareceres sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia.

O Contrato de Autonomia aumentou o poder de decisão da escola em matéria pedagógica?

De algum modo, sim.

APÊNDICE IV – O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Caro(a) professor(a)

O questionário em causa faz parte do trabalho de investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade do Minho. Tem como objectivo conhecer as percepções dos professores relativamente às mudanças ocorridas no Conselho Pedagógico. Neste sentido, pedimos a sua colaboração, respondendo ao questionário em anexo. A sua participação é voluntária e anónima. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Alfredo Jorge Salazar Rodrigues de Oliveira

alfredojorge@sapo.pt

Escola Fénix, Junho de 2011

. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

. Idade:

Menos de 30 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐ Mais de 50 anos ☐

. Habilitações Académicas :

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

. Anos completos de serviço

. Anos a leccionar na presente escola

. Grupo ou área disciplinar a que pertence

. Situação profissional em que se encontra colocado

Professor Quadro Escola ☐

Professor Contratado ☐

1. No Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os coordenadores de Departamento eram eleitos entre os pares e no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Director passou a designar esses coordenadores. Concorda com essa alteração?

Sim ☐

Não ☐

2. De que forma decorreu a passagem de um processo eleitoral para o de designação directa por parte do Director dos coordenadores de Departamento?

Pacífica ☐

Conflituante ☐

3. Indique o seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações usando a seguinte escala (Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo/Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente. Assinale a sua opção com um X).

	DT	D	NC/ ND	C	CT
3.1. A designação dos coordenadores de Departamento pelo Director da escola motivou descontentamento junto dos professores.					
3.2. O processo de designação dos coordenadores de Departamento é uma forma de centralização de poderes na figura do Director de escola.					
3.3. O processo de designação dos coordenadores pelo Director da escola retira autonomia ao funcionamento do Conselho Pedagógico.					
3.4. A mudança introduzida, na designação dos Coordenadores de Departamento, vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos.					
3.5. A presidência do Conselho Pedagógico obrigatoriamente atribuída ao Director da escola retira poder aos professores do referido Conselho.					

3.6. Se considerar pertinente fazer algum comentário ou mencionar algum aspecto relativo a esta mudança utilize este espaço:

4. Na sua opinião, com a passagem do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, para o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Conselho Pedagógico ganhou ou perdeu mais poder?

Ganhou ☐ Perdeu ☐ Manteve igual poder ☐

5. O Conselho Pedagógico tem vindo a perder poderes em detrimento do órgão de gestão das escolas (Director)?

Sim ☐ Não ☐

6. Das seguintes áreas indique as que deveriam, predominantemente, pertencer ao âmbito de actuação do Conselho Pedagógico e as que deveriam estar sob a alçada do Director. (Assinale a sua opção com um X)

	Conselho Pedagógico	Órgão de Gestão (Director)
Casos de natureza disciplinar referentes aos alunos		
Organização das turmas		
Distribuição do serviço lectivo e não lectivo		
Elaboração de horários		
Organização de serviço de exames		
Plano de formação do pessoal docente		
Avaliação de Desempenho dos Docentes		

7. Da globalidade das questões tratadas no Conselho Pedagógico (ver apêndice nº 1),

7.1. quais as que mais valoriza em termos de competências do Conselho Pedagógico? (Assinale o número das questões correspondentes).

7.2. quais as que excluiria como competências do Conselho Pedagógico? (Assinale o número das questões correspondentes).

8. As determinações do Conselho Pedagógico são aplicadas?

Sim, totalmente ☐

Parcialmente ☐

Raramente ☐

Não, nunca ☐

Justifique a resposta, se assim o entender:

9. Classifique os seguintes órgãos por ordem de importância pedagógica que lhes atribui dentro da sua escola. (numere de 1 a 3, de modo a utilizar toda a escala, em que 1 é mais significativo e 3 menos significativo).

Conselho Geral	<input type="text"/>
Conselho Pedagógico	<input type="text"/>
Director	<input type="text"/>

10. É elemento do Conselho Pedagógico:

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu Sim continue, por favor, a responder às questões. Caso tenha respondido Não, terminou o seu inquérito. Muito obrigado pela colaboração.

11. Há quantos anos é membro do Conselho Pedagógico?

12. Desempenhou esse cargo noutra escola?

Sim ☐

Não ☐

13. Em sua opinião, que razões terão levado à sua designação para o cargo que ocupa? (Referir somente duas dessas razões)

Competência pedagógica	
Capacidade de relacionamento	
Formação especializada	
Alguém teria de ser	
Experiência profissional	
Experiência enquanto membro do Conselho Pedagógico	
Mais ninguém podia ser	
Ser uma pessoa muito dinâmica	

14. Como classifica a tomada de decisões/deliberações do Conselho Pedagógico.

Pacífica ☐

Conflituante ☐

15. Como classifica o desempenho do Conselho Pedagógico: (numere de 1 a 5, de modo a utilizar toda a escala, em que 1 é mais significativo e 5 menos significativo).

Como um órgão eminentemente administrativo	
Como um órgão eminentemente consultivo	
Como um órgão eminentemente decisório, que tem o poder de decidir	
Como um órgão eminentemente deliberativo, que toma a resolução de	
Como um órgão eminentemente informativo	

16. Indique o seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações usando a seguinte escala (Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo/Nem Discordo, Concordo, Concordo Totalmente. Assinale a sua opção com um X).

	DT	D	NC/ ND	C	CT
16.1. Nos últimos anos aumentou o volume de trabalho burocrático e registou-se um maior controlo sobre os professores do Conselho Pedagógico.					
16.2. Sinto o Conselho Pedagógico como um órgão de partilha e reflexão colegial em matérias pedagógicas.					
16.3. A minha participação, no interior do Conselho Pedagógico, é geralmente passiva.					
16.4. No Conselho Pedagógico noto afastamento/desinteresse entre o seu presidente e os restantes elementos na tomada de decisão, pois a opinião do presidente prevalece quase sempre.					
16.5. Procuro influenciar as decisões no Conselho Pedagógico.					
16.6. O processo de tomada de decisão no Conselho Pedagógico é verdadeiramente democrático, ou seja, com a expressão de interesses/ideias de todos os seus membros.					
16.7. O funcionamento do Conselho Pedagógico na minha escola define-se como uma encenação democrática.					

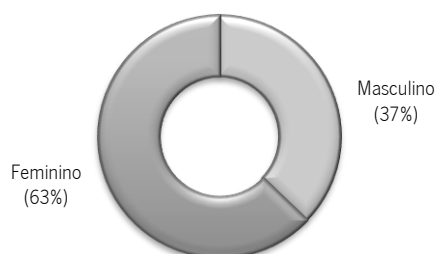
Muito obrigado pela colaboração.

Questões do Conselho Pedagógico para utilizar na resposta à questão nº 7 (7.1 e 7.2).

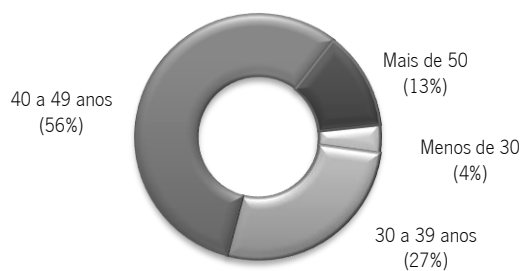
- 1) Questões relacionadas com o Regulamento Interno.
- 2) Questões relacionadas com o Plano Anual de Actividades.
- 3) Questões relacionadas com o Contrato de Autonomia.
- 4) Questões relacionadas com o Projecto Educativo, com o Plano de Formação e de actualização do pessoal docente e não docente.
- 5) Questões relacionadas com a definição de critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos.
- 6) Questões relacionadas com a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas.
- 7) Questões relacionadas com a definição de princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.
- 8) Questões relacionadas com a adopção de manuais escolares.
- 9) Questões relacionadas com o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.
- 10) Questões relacionadas com iniciativas de natureza formativa e cultural.
- 11) Questões relacionadas com a definição dos critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.
- 12) Questões relacionadas com a definição de requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável.
- 13) Questões relacionadas com o acompanhamento e avaliação da execução das deliberações e recomendações do Conselho Pedagógico.

APÊNDICE V – CARTOGRAFIA RELATIVA AOS INQUÉRITOS

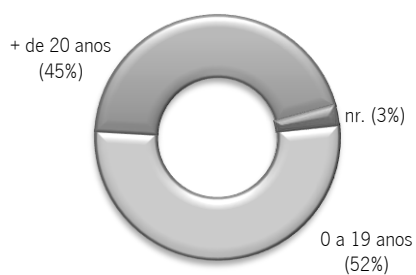
Inquéritos realizados por sexo



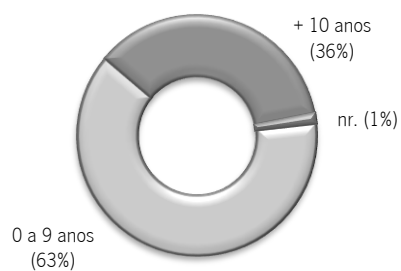
Inquéritos realizados por idades



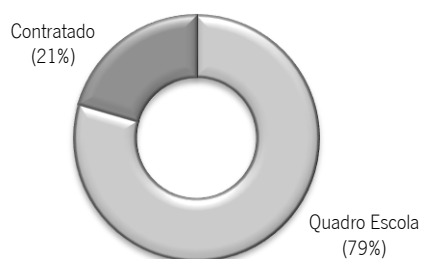
Tempo de serviço dos inquiridos



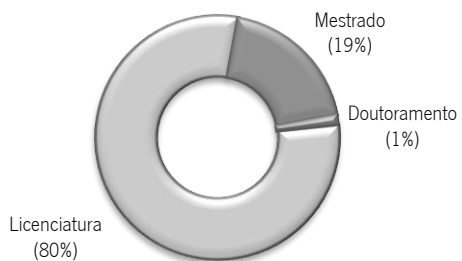
Tempo de serviço na escola



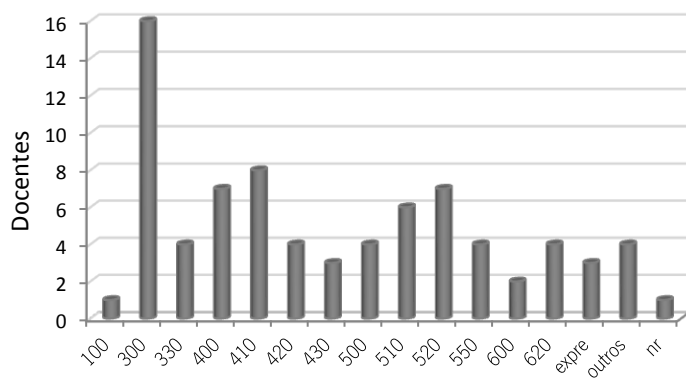
Situação profissional dos inquiridos



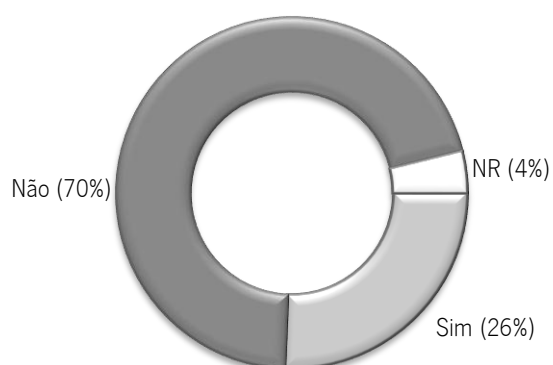
Formação académica dos inquiridos



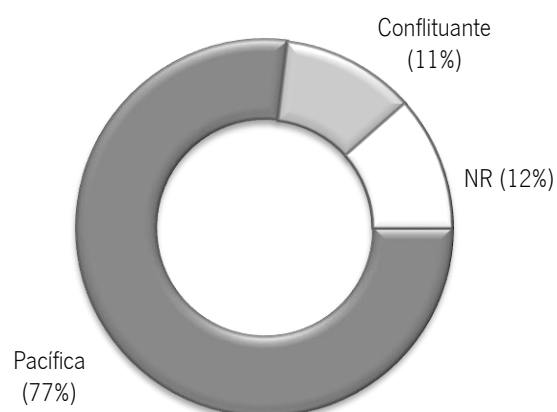
Grupo de docência



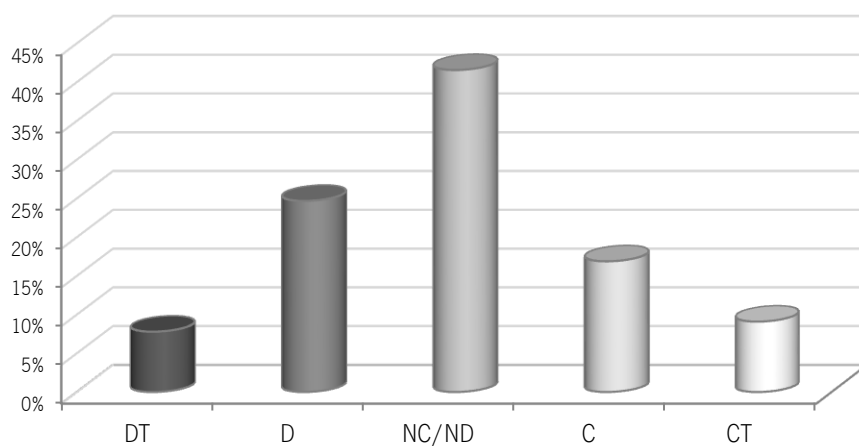
1. No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os coordenadores de Departamento eram eleitos entre os pares e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Director passou a designar esses coordenadores. Concorda com essa alteração?



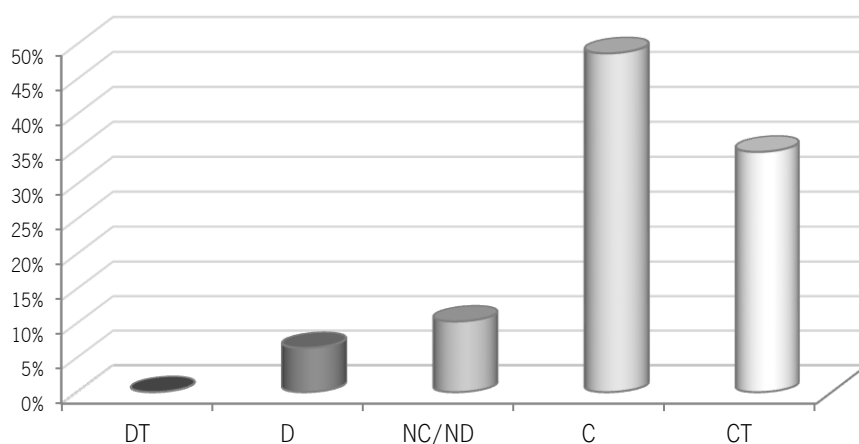
2. De que forma decorreu a passagem de um processo eleitoral para o de designação directa por parte do Director dos coordenadores de Departamento?



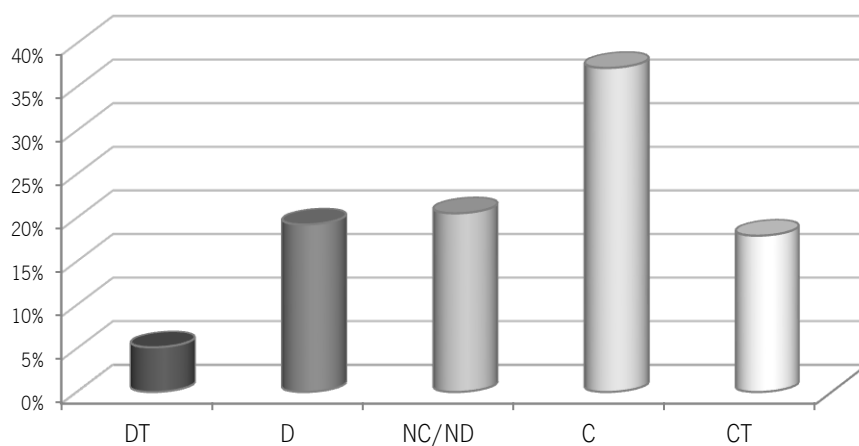
3.1. A designação dos coordenadores de Departamento pelo Director da escola motivou descontentamento junto dos professores.



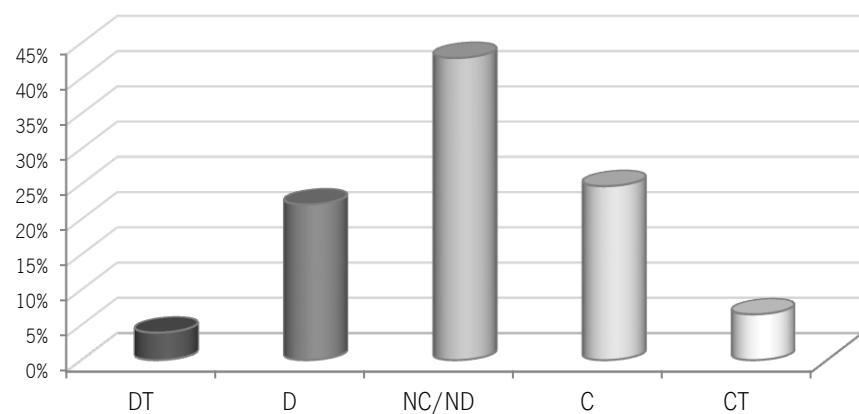
3.2. O processo de designação dos coordenadores de Departamento é uma forma de centralização de poderes na figura do Director de escola.



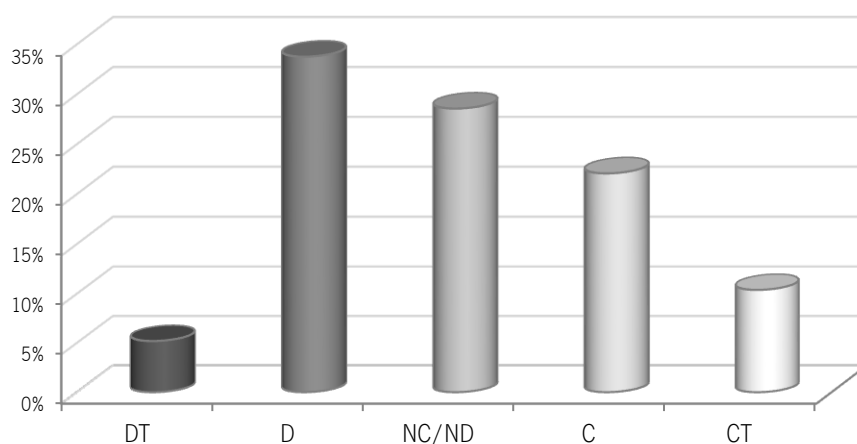
3.3. O processo de designação dos coordenadores pelo Director da escola retira autonomia ao funcionamento do Conselho Pedagógico.



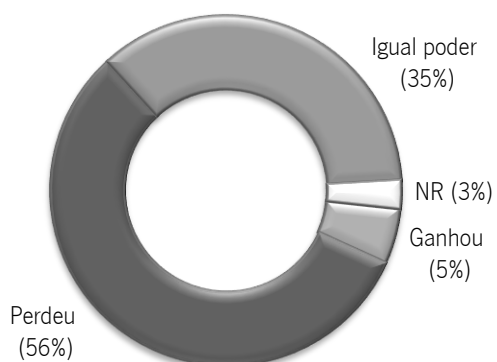
3.4. A mudança introduzida, na designação dos Coordenadores de Departamento, vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos.



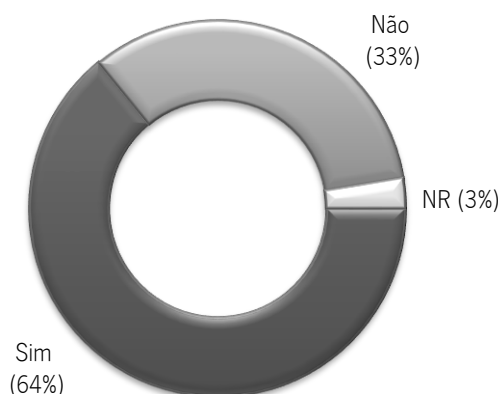
3.5. A presidência do Conselho Pedagógico obrigatoriamente atribuída ao Director da escola retira poder aos professores do referido Conselho



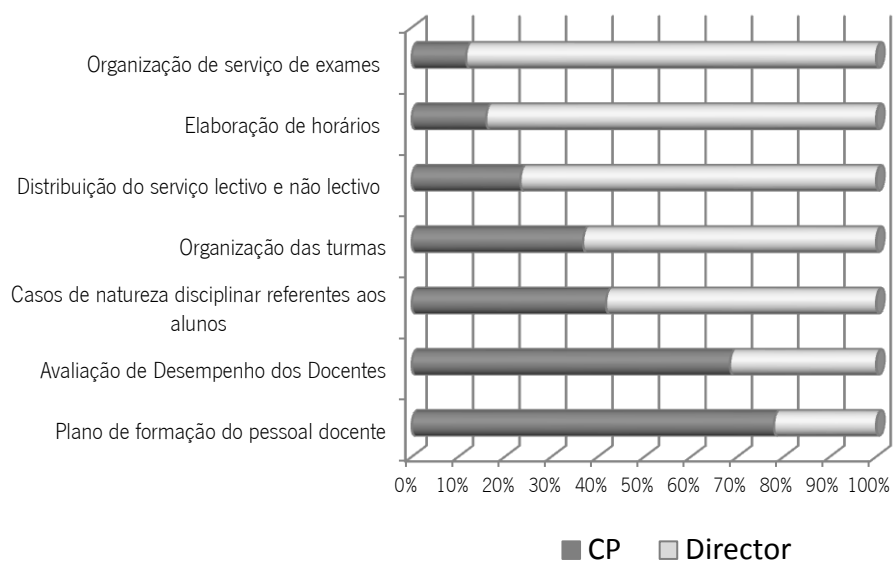
4. Na sua opinião, com a passagem do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Conselho Pedagógico ganhou ou perdeu mais poder?



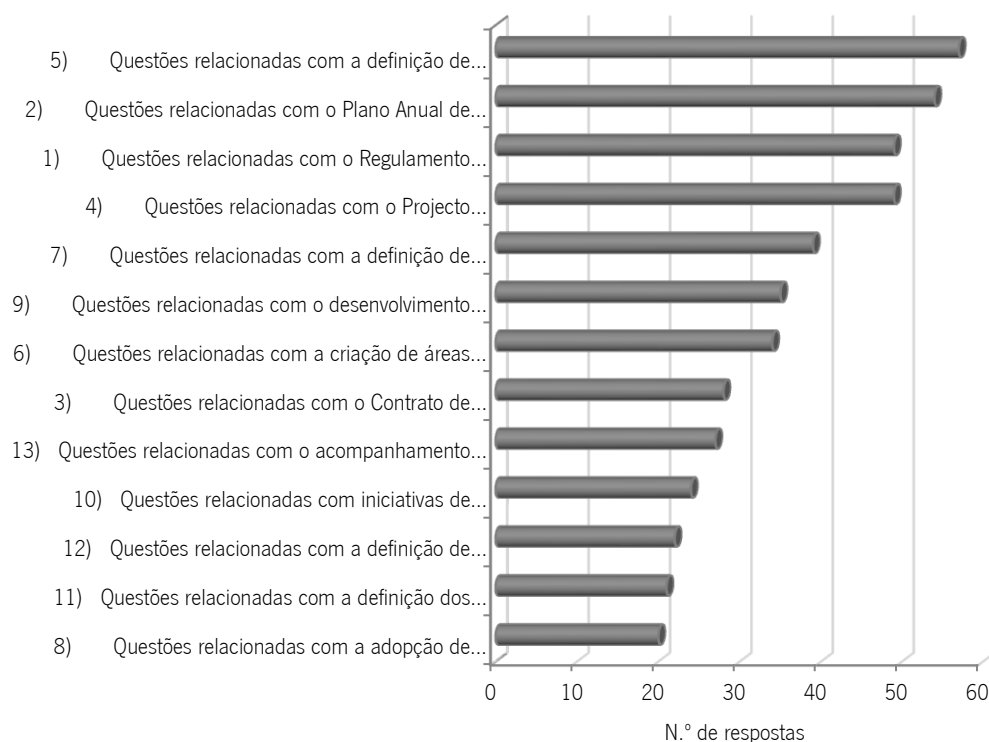
5. O Conselho Pedagógico tem vindo a perder poderes em detrimento do órgão de gestão das escolas (Director)?



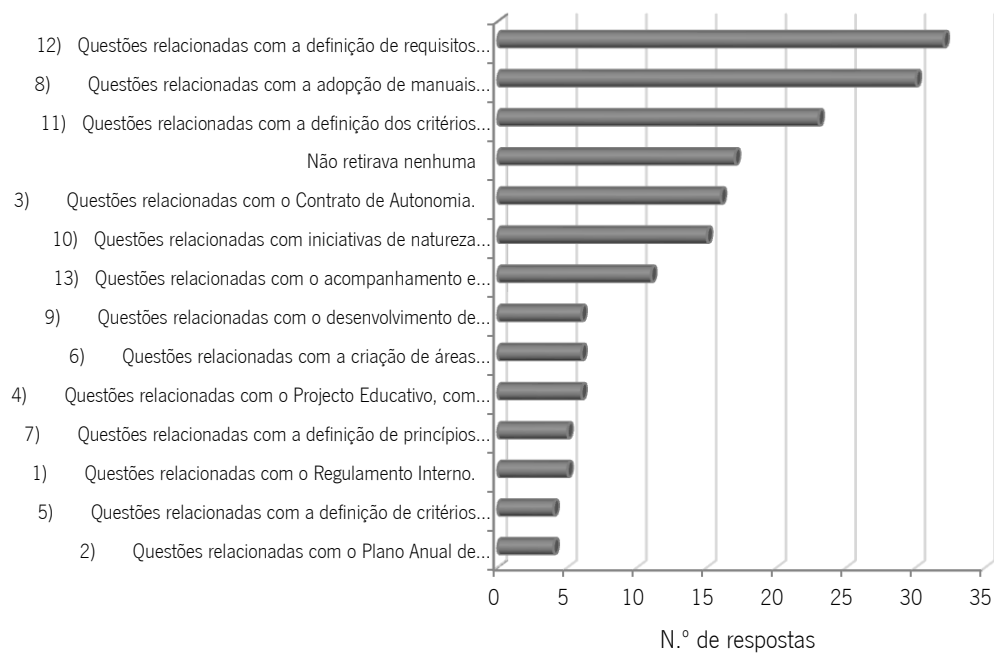
6. Das seguintes áreas indique as que deveriam, predominantemente, pertencer ao âmbito de actuação do Conselho Pedagógico e as que deveriam estar sob a alçada do Director



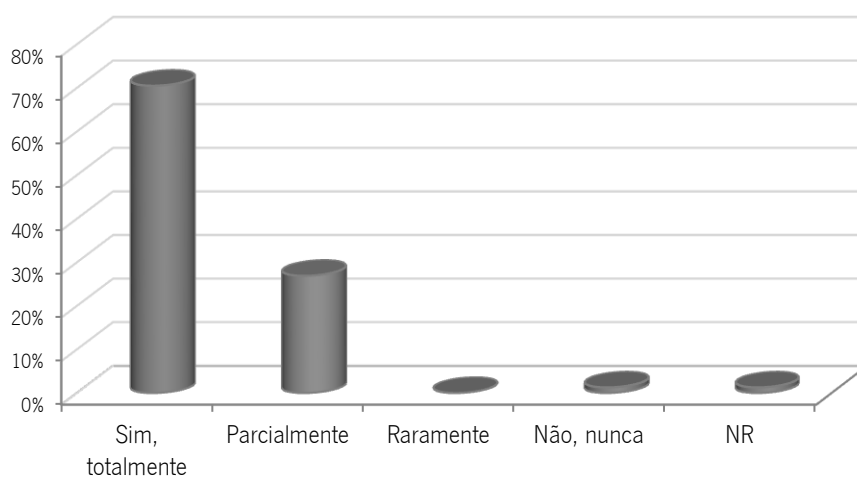
7.1 Quais as competências que mais valoriza em termos do CP



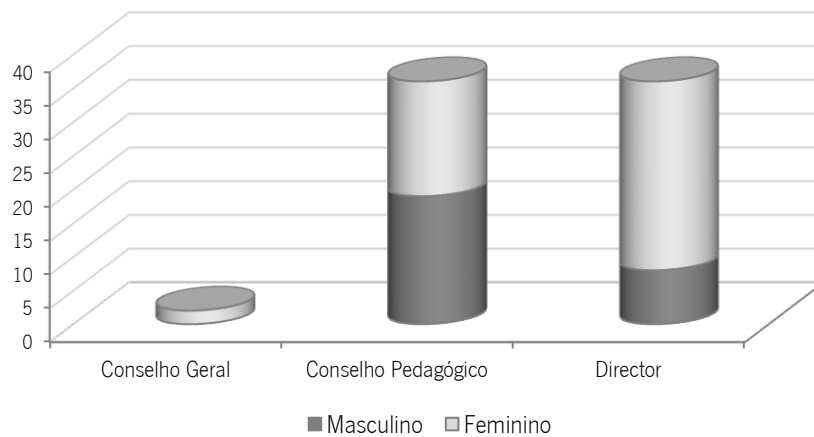
7.2. Quais as competências que excluiria CP



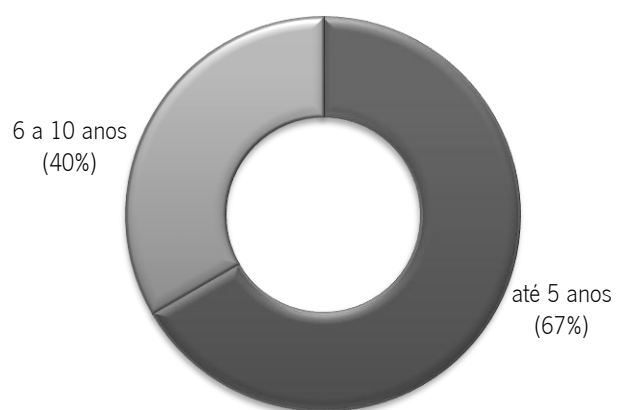
8. As determinações do Conselho Pedagógico são aplicadas?



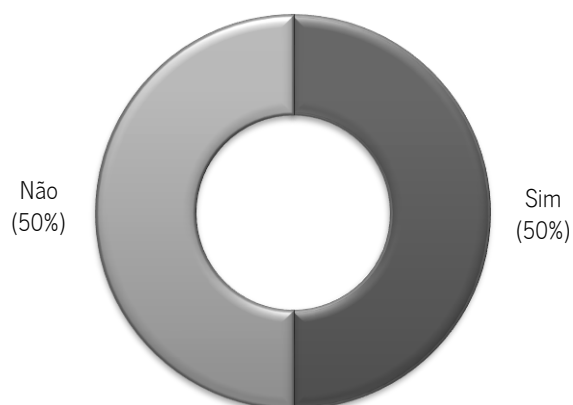
9. Classifique os seguintes órgãos por ordem de importância pedagógica que lhes atribui dentro da sua escola

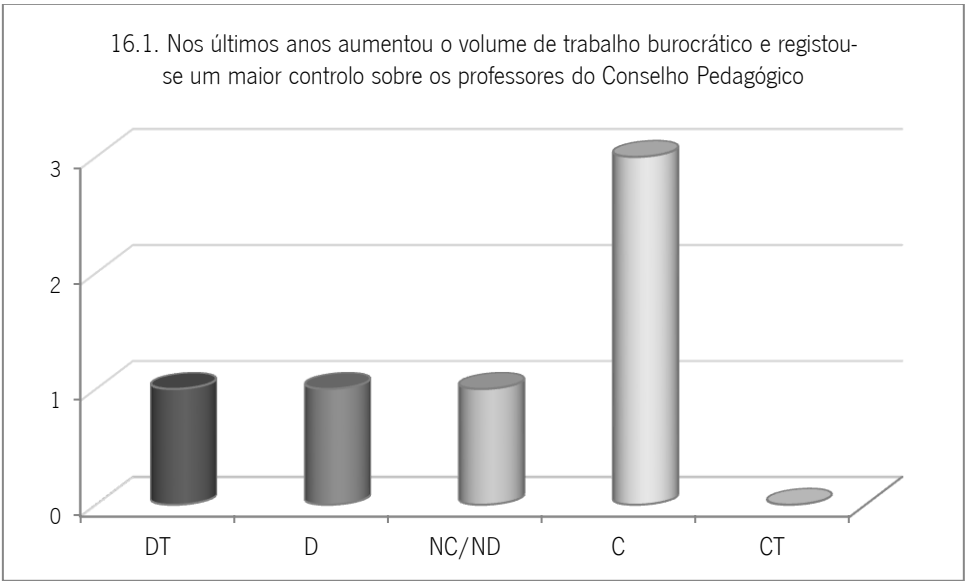
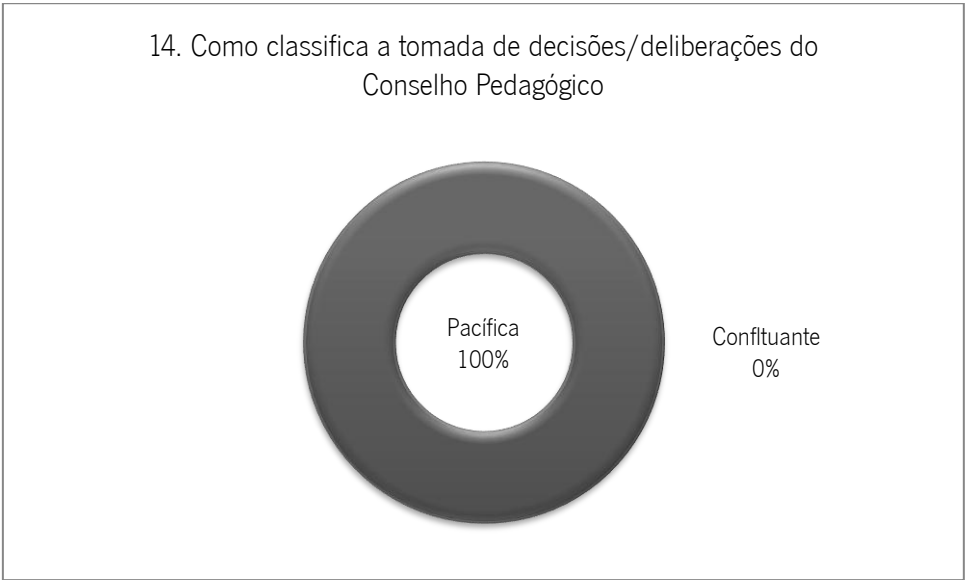
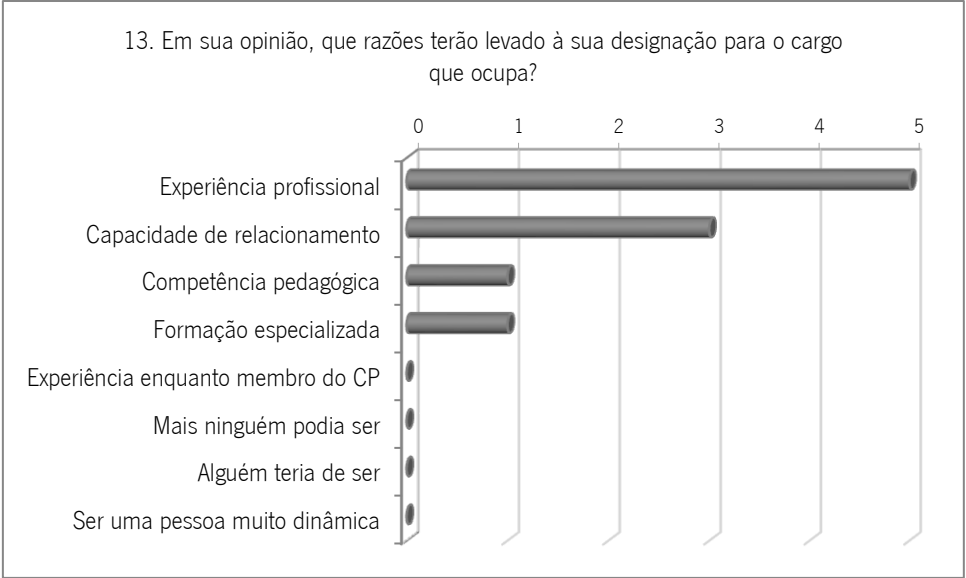


11. Há quantos anos é membro do Conselho Pedagógico?

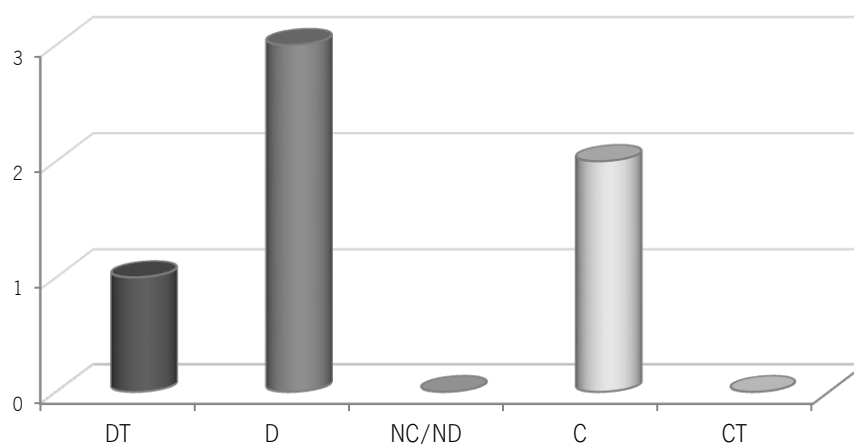


12. Desempenhou esse cargo noutra escola?

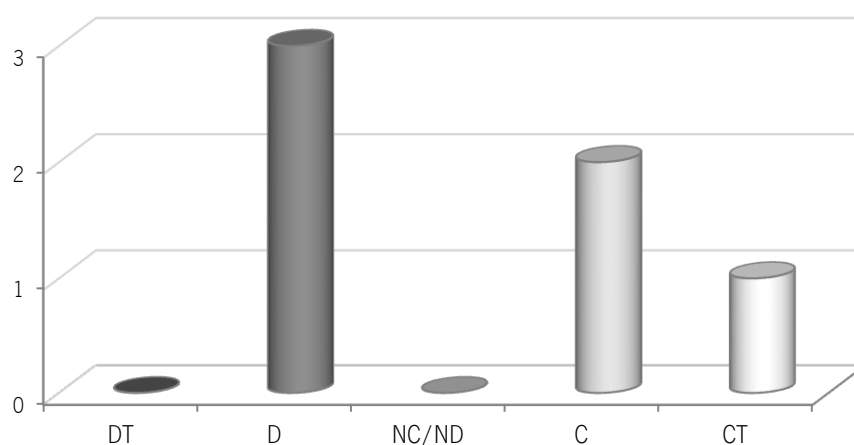




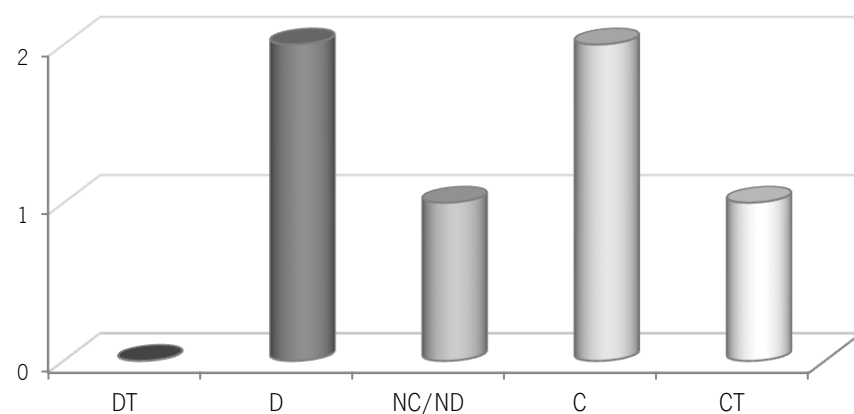
16.2. Sinto o Conselho Pedagógico como um órgão de partilha e reflexão colegial em matérias pedagógicas

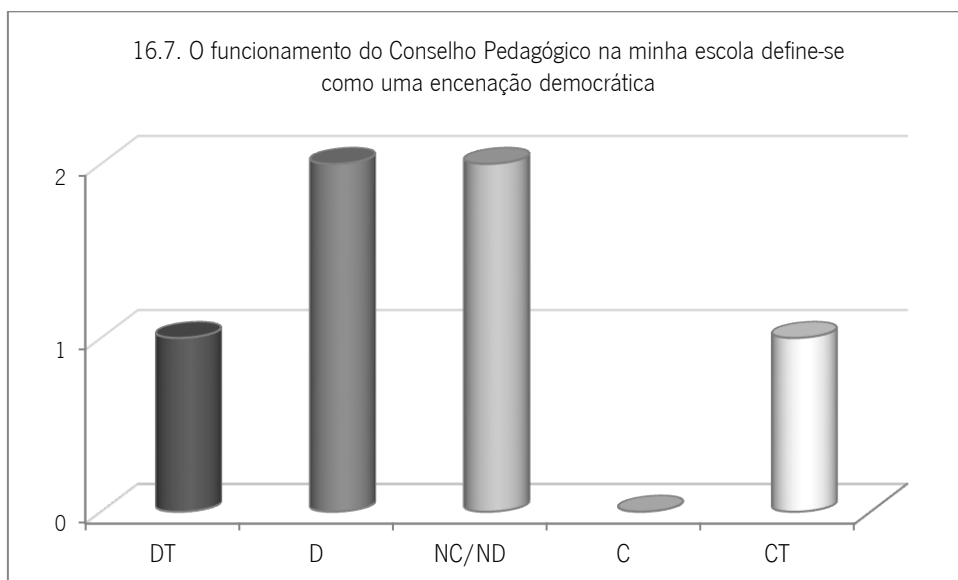
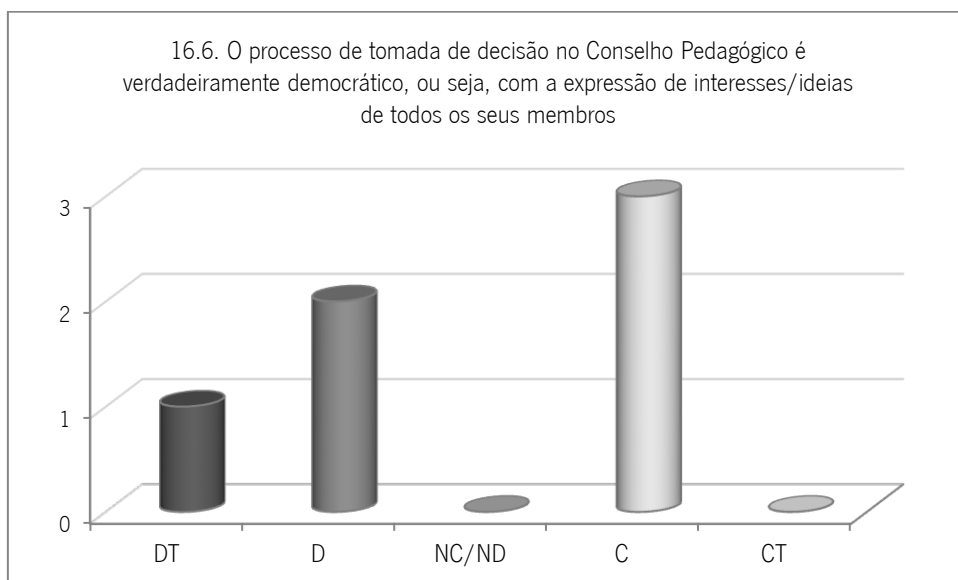
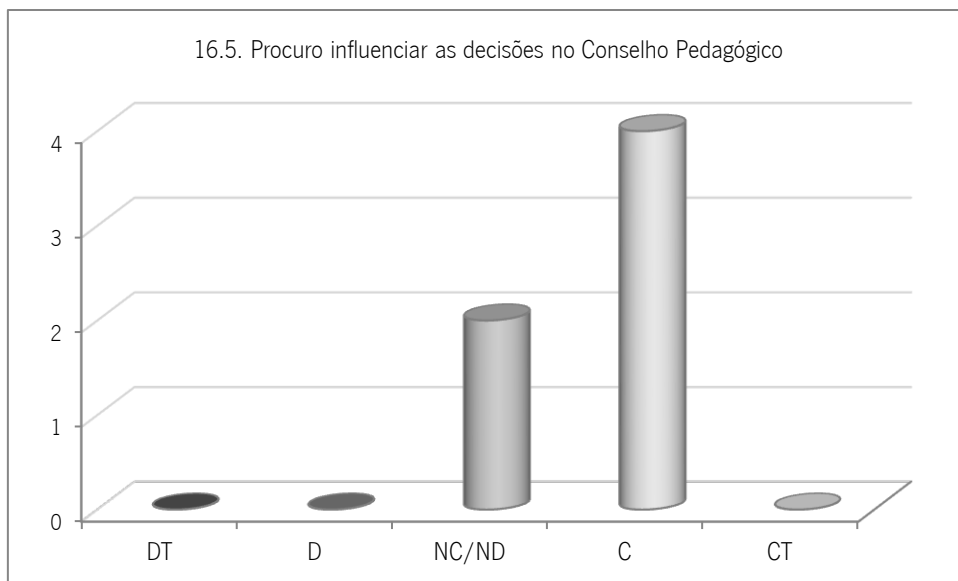


16.3. A minha participação, no interior do Conselho Pedagógico, é geralmente passiva



16.4. No Conselho Pedagógico noto afastamento/desinteresse entre o seu presidente e os restantes elementos na tomada de decisão, pois a opinião do presidente prevalece quase sempre





APÊNDICE VI – GOVERNOS PÓS 25 DE ABRIL (PRIMEIRO MINISTRO E MINISTRO DA EDUCAÇÃO) E PRESIDENTES DA REPÚBLICA

XIX Governo Constitucional

2011- , Passos Coelho
Ministro da Educação
Nuno Crato

XVIII Governo Constitucional

2009-2011, José Sócrates
Ministra da Educação
Isabel Alçada

XVII Governo Constitucional

2005-2009, José Sócrates
Ministra da Educação
Maria de Lurdes Rodrigues

XVI Governo Constitucional

2004-05, Santana Lopes
Ministra da Educação
Maria do Carmo Seabra

XV Governo Constitucional

2002-04, Durão Barroso
Ministro da Educação
David Justino

XIV Governo Constitucional

1999-2002, António Guterres
Ministro da Educação
Júlio Pedrosa

XIII Governo Constitucional

1995-99, António Guterres
Ministro da Educação
Eduardo Marçal Grilo

XII Governo Constitucional

1991-95, Cavaco Silva
Ministro da Educação
Manuela Ferreira Leite
Diamantino Durão
António Couto dos Santos

XI Governo Constitucional

1987-91, Cavaco Silva
Ministro da Educação
Roberto Carneiro

X Governo Constitucional

1985-87, Cavaco Silva
Ministro da Educação e Cultura
João de Deus Pinheiro

IX Governo Constitucional

1983-85, Mário Soares
Ministro da Educação
José Augusto Seabra
João de Deus Pinheiro

VIII Governo Constitucional

1981-83, Pinto Balsemão
Ministro da Cultura e Coordenação Científica
Francisco Lucas Pires

VII Governo Constitucional

1981, Pinto Balsemão
Ministro da Educação e Ciência
Vitor Pereira Crespo

VI Governo Constitucional

1980-81, Sá Carneiro
Ministro da Educação e Ciência
Vitor Pereira Crespo

V Governo Constitucional

1979-80, Lurdes Pintassilgo
Ministro da Educação
Luís Veiga da Cunha

IV Governo Constitucional

1978-79, Mota Pinto
Ministro da Educação e Investigação Científica
Luís Valente de Oliveira

III Governo Constitucional

1978, Nobre da Costa
Ministro da Educação e Investigação Científica
Carlos Lloyd Braga

II Governo Constitucional

1978, Mário Soares
Ministro da Educação e Investigação Científica
Mário Sottomayor Cardia

I Governo Constitucional

1976-78, Mário Soares
Ministro da Educação e Investigação Científica
Mário Sottomayor Cardia

Governo Provisório VI

1975-76, Pinheiro de Azevedo
Ministro da Educação e Investigação Científica
Vitor Alves

Governo Provisório V

1975, Vasco Gonçalves
Ministro da Educação e Cultura
José Emílio da Silva

Governo Provisório IV

1975, Vasco Gonçalves
Ministro da Educação e Cultura
José Emílio da Silva

Governo Provisório III

1974-75, Vasco Gonçalves
Ministro da Educação e Cultura
Manuel Rodrigues de Carvalho

Governo Provisório II

1974, Vasco Gonçalves
Ministro da Educação e Cultura
Vitorino Magalhães Godinho

Governo Provisório I

1974, Palma Carlos
Ministro da Educação e Cultura
Eduardo Correia

Presidentes da República

- 19.º Presidente: Aníbal António Cavaco Silva 2006-03-09 a 2016-03-09 (Social-Democrata)
- 18.º Presidente: Jorge Fernando Branco de Sampaio 1996-03-09 a 2006-03-09 (Socialista)
- 17.º Presidente: Mário Alberto Nobre Lopes Soares 1986-03-09 a 1996-03-09 (Socialista)
- 16.º Presidente: António dos Santos Ramalho Eanes 1976-07-14 a 1986-03-09 Militar (depois PRD)
- 15.º Presidente: Francisco da Costa Gomes 1974-09-30 a 1976-07-13 (Militar)
- 14.º Presidente: António Sebastião Ribeiro de Spínola 1974-05-15 a 1974-09-30 (Militar)
- Junta de Salvação Nacional: 25 de Abril de 1974 a 15 de Maio de 1974